



Programa de Pós-graduação em Ensino de História – ProfHistória
Mestrado em Ensino de História
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

**TORNAR-SE PROFESSOR NA ESCOLA: contribuições de Programas de
Iniciação à Docência para o Ensino de História e a Formação Docente**

Ketlen Ferreira Costa

Uberlândia – MG
Agosto/2026



TORNAR-SE PROFESSOR NA ESCOLA: contribuições de Programas de Iniciação à Docência para o Ensino de História e a Formação Docente

Ketlen Ferreira Costa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nara Rúbia de Carvalho Cunha

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Nara Rúbia de Carvalho Cunha (UFU) – Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Maria Andréa Angelotti Carmo (UFU) – Membro Interno

Prof. Dr. Marcemino Bernardo Pereira (UNICAMP) – Membro Externo

Suplentes

Prof. Dr. Wellington Amarante Oliveira (UFU) – Suplente Interno

Prof. Dr. Anderson Aparecido Gonçalves de Oliveira (SEE-MG) – Suplente Externo

Uberlândia – MG

Agosto/2026

Ficha Catalográfica

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C837 Costa, Ketlen Ferreira, 1981-
2026 TORNAR-SE PROFESSOR NA ESCOLA: [recurso eletrônico] :
contribuições dos Programas de Iniciação à Docência para o Ensino
de História e a Formação Docente / Ketlen Ferreira Costa. - 2026.

Orientadora: NARA RÚBIA DE CARVALHO CUNHA.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Ensino de História.
Modo de acesso: Internet.
DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.700>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. História - Estudo e ensino. I. CUNHA, NARA RÚBIA DE
CARVALHO, 1978-, (Orient.). II. Universidade Federal de
Uberlândia. Pós-graduação em Ensino de História. III. Título.

CDU: 930:37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4395 - profhistoria@inhis.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 47, PPGEH				
Data:	Vinte e seis de agosto de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	14h00	Hora de encerramento:	16h45
Matrícula do Discente:	12412HRN013				
Nome do Discente:	Ketlen Ferreira Costa				
Título do Trabalho:	TORNAR-SE PROFESSOR NA ESCOLA: contribuições de Programas de Iniciação à Docência para o Ensino de História e a Formação Docente				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Saberes Históricos no Espaço Escolar				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Escuta e narrativa na formação e prática docente: produção de conhecimentos histórico-educacionais em processos dialógicos junto a escolas públicas de Uberlândia-MG				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, assim composta: Professores Doutores: Maria Andréa Angelotti Carmo - INHIS/UFU; Marcemino Bernardo Pereira - UNICAMP e Nara Rúbia de Carvalho Cunha - INHIS/UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após o cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Nara Rúbia de Carvalho Cunha, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/08/2026, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Andrea Angelotti Carmo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/08/2026, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcemino Bernardo Pereira, Usuário Externo**, em 10/09/2026, às 07:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7640764** e o código CRC **A400E824**.

AGRADECIMENTOS

“Estradas se bifurcavam num amarelado bosque,

E me senti não poder ambas percorrer

Sendo um só viajante, por muito me detive

E observei uma até quão longe pude

Até onde na vegetação ela se encurvava”

(Robert Frost)

O ofício da pesquisa e da docência, é, por excelência, o exercício contínuo de deter-se diante de encruzilhadas e assumir escolhas epistemológicas e existenciais. Assumir meu lugar de enunciação como professora-pesquisadora, investigando a minha própria prática e a dinâmica viva do chão da escola, exigiu o gesto corajoso de observar até onde o caminho se encurvava no desconhecido. Fazer pesquisa narrativa da própria prática é aceitar a impossibilidade de percorrer todas as estradas, mas decidir trilhar aquela que exige presença integral, escuta sensível e implicação com os sujeitos que constroem a história no cotidiano. Por cada passo dado nesta estrada, expresso minha profunda gratidão.

Agradeço, primeiramente, às forças invisíveis do universo, que sustentam a vida, renovam a energia vital e conspiram silenciosamente para que o sentido seja encontrado, mesmo diante dos trechos mais íngremes e sombrios desta trajetória investigativa.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Nara Rúbia de Carvalho Cunha, expresso minha gratidão mais genuína pelo papel sensível, acolhedor e profundamente intelectual que desempenhou ao longo de toda esta orientação. Sua escuta atenta, sua delicadeza metodológica e sua austeridade acadêmica foram faróis que me permitiram transformar o vivido em conhecimento, acolhendo minhas angústias de pesquisadora e apontando horizontes analíticos com rara humanidade.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), agradeço pelas disciplinas ministradas, pelos debates provocadores e pelas leituras que expandiram minha visão de mundo. O convívio acadêmico durante o curso foi fundamental para consolidar minha identidade e refinar meu olhar interpretativo sobre o ensino de história.

À banca examinadora, composta pela Prof.^a Dr.^a Maria Andréa Angelotti do Carmo e pelo Prof. Dr. Marcemino Bernardo Pereira, agradeço imensamente pelas leituras cuidadosas, pelas críticas construtivas e pelas generosas contribuições compartilhadas tanto no exame de qualificação quanto na defesa desta dissertação. Suas considerações foram essenciais para o amadurecimento conceitual e para a solidez deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), registro o meu agradecimento formal e o mais sincero reconhecimento pelo fomento à pesquisa na pós-graduação. A concessão da bolsa de estudos durante 24 meses foi um investimento institucional determinante na minha trajetória, garantindo a tranquilidade e as condições materiais necessárias para a dedicação intelectual a este estudo — um apoio que fez toda a diferença na viabilização e na conclusão desta dissertação.

À minha família, alicerce incondicional da minha existência, agradeço pelo amor, pela paciência e pelo incentivo inesgotável. Aproveito este espaço para pedir meu mais sincero perdão pelos inúmeros momentos de ausência, pelos encontros adiados e pelo silêncio necessário quando me retirei do convívio familiar para me dedicar à escrita intensa deste trabalho dissertativo. O apoio de vocês foi o porto seguro que me permitiu continuar.

A todos os meus amigos, que foram presença, afeto e respiro em todos os momentos desta jornada, meu muito obrigada por segurarem minha mão quando o cansaço pareceu superar a força de vontade. Dedico um agradecimento especial e afetuoso ao grande amigo Alysson Assis (Finíssima), cujo apoio material e logístico na cidade de Uberlândia fez toda a diferença. Sua solidariedade, generosidade e acolhimento viabilizaram a minha permanência e o cumprimento das demandas acadêmicas na cidade, tornando este caminho infinitamente mais leve.

Aos profissionais de saúde que me acompanharam e ainda me acompanham neste percurso, meu profundo respeito e reconhecimento. A trilha dissertativa é um processo de alta exigência e, ao longo deste tempo, minha saúde mental e física sofreu com os impactos do desgaste e da sobrecarga. Sem o cuidado clínico, o suporte terapêutico e a humanidade do atendimento de vocês, a travessia até a linha de chegada não teria sido possível.

“Com um suspiro isto direi

Em algum ponto, há muito tempo distante

Duas estradas num bosque se bifurcavam, e eu

A menos percorrida trilhei,

E isto fez toda a diferença.”

(Robert Frost)

Concluo estes agradecimentos com o olhar voltado para o percurso percorrido, compreendendo que a experiência trilhada nesta dissertação foi, sem dúvida, o caminho menos provável. Optar pela metodologia da pesquisa narrativa, despindo-me da pretensa neutralidade científica para assumir a autoria do meu próprio fazer docente, foi escolher a estrada menos percorrida — a mais laboriosa, a mais exigente em termos de vulnerabilidade e implicação subjetiva. Contudo, ao contemplar o ponto em que hoje me encontro, tenho a plena certeza de que essa escolha corajosa de narrar, interpretar e valorizar a nossa prática fez, e continuará fazendo, toda a diferença em minha constituição como educadora, pesquisadora e ser humano.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAC – Associação de Proteção e Assistência aos Condenados

APUH – Associação de Professores Universitários de História

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

DFRP - Dispositivo Formativo da Residência Pedagógica

EEGIP – Escola Estadual Governador Israel Pinheiro

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FACED – Faculdade de Educação

FEIT – Fundação Educacional de Ituiutaba

FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia

GEPEC Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil

IA – Inteligência Artificial

IES – Instituição de Ensino Superior

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INHIS – Instituto de História

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEM – Novo Ensino Médio

PET – Programa de Educação Tutorial

PETs – Planos de Estudos Tutorados

PIBID – Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência

PIN – Plano de Integração Nacional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRP – Programa Residência Pedagógica

REANP – Regime de Especial de Atividades Não Presenciais

RP – Residência Pedagógica

SEE – Secretaria Estadual de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDF – Universidade do Distrito Federal

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

USAID - *United States Agency for International Development*

USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória-UFU), na linha de pesquisa Saberes e Práticas no Espaço Escolar, aborda a formação de professores de história em ambiente escolar, analisando as experiências do subprojeto História e Geografia, parte do Programa Residência Pedagógica. A experiência ocorreu na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, em Ituiutaba-MG, de 2020 a 2024, onde atuei como preceptora de 22 estudantes de Graduação em História e Geografia. O objetivo central é investigar as contribuições de programas de Iniciação à Docência para a formação inicial e continuada e para o ensino de História, promovendo um movimento dialógico e de aproximação entre teoria e prática, universidade e escola. Adicionalmente, busco perceber como o grupo de graduandos e preceptora construiu conjuntamente sentidos para o Ensino de História e a docência. A pesquisa fundamenta-se na metodologia narrativa, onde a figura docente é, ao mesmo tempo, sujeito e investigadora, caracterizando-se como uma pesquisa sobre a própria prática em ambiente profissional. As principais referências teórico-metodológicas são do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), da Unicamp. As fontes são um acervo pessoal de relatórios semestrais de atividades, relatos de experiência, planejamentos de atividades e fotografias produzidas ao longo do programa. Ao lançar luz sobre esse material, alinho-me às pesquisas que valorizam a produção docente, frequentemente menosprezada. Na leitura desses guardados, foco na (re)elaboração dos sentidos dados à docência em história pelo grupo. Como dimensão propositiva desta pesquisa, trago a público o e-book *Memórias em Residência*. Mais que um produto educacional, a obra busca socializar os achados da nossa vivência de forma narrativa e acessível, extrapolando os muros da universidade para alcançar escolas e comunidades interessadas na defesa e no fortalecimento da formação de professores.

Palavras-Chaves: Ensino de História; Saberes e Práticas no Espaço Escolar; Cotidiano Escolar e Saberes Históricos; Programa Residência Pedagógica; Pesquisa Narrativa; Arquivos docentes.

ABSTRACT

This work, developed within the scope of the Professional Master's Degree in History Teaching (ProfHistória-UFU), in the research line Knowledge and Practices in the School Space, addresses the training of History teachers in a school environment, analyzing the experiences of the History and Geography subproject, part of the Pedagogical Residency Program. The experience took place at the Governador Israel Pinheiro State School, in Ituiutaba-MG, from 2020 to 2024, where I worked as a preceptor for 22 undergraduate students in History and Geography. The main objective is to investigate the contributions of Initiation to Teaching programs to initial and continuing education and to the teaching of History, promoting a dialogical movement and an approximation between theory and practice, university and school. Additionally, I seek to understand how the group of undergraduates and the preceptor jointly constructed meanings for History Teaching and the teaching profession. The research is based on narrative methodology, where the teacher is, at the same time, subject and researcher, characterizing it as a research on one's own practice in a professional environment. The main theoretical and methodological references are from the Study and Research Group in Continuing Education (GEPEC), at Unicamp. The sources consist of a personal collection of semiannual activity reports, experience reports, activity plans, and photographs produced throughout the program. By shedding light on this material, I align myself with research that values teacher production, which is often undervalued. In reading these records, I focus on the (re)elaboration of the meanings given to history teaching by the group. As a propositive dimension of this research, I present the e-book *Memórias em Residência* to the public. More than an educational product, the work seeks to socialize the findings of our experience in a narrative and accessible way, reaching beyond the university walls to schools and communities interested in defending and strengthening teacher training.

Key words: History Teaching; Knowledge and Practices in the School Space; School Daily Life and Historical Knowledge; Pedagogical Residency Program; Narrative Research; Teacher files.

SUMÁRIO

I - MEMORIAL.....	12
I.1 – Quem sou eu? Como me formei?.....	12
I.2- Carreira Docente	14
I.3- Ingresso no ProfHistória	16
II – INTRODUÇÃO	18
III - CAPÍTULO 1 - A ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO: O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	33
III.1- Tornar-se Professor de História: Percursos, Saberes e Desafios da Formação Docente	37
III.2- O Programa Residência Pedagógica: Histórico, Estrutura e Potencialidades Formativas.....	55
III.3 – A Escola-Campo: Breve Histórico da E.E. Governador Israel Pinheiro	69
IV- CAPÍTULO 2: A LEITURA DA PRÁXIS NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CAMINHOS METODOLÓGICOS	83
IV.1- Pesquisa Narrativa e a Construção da Docência no Residência Pedagógica.....	88
IV.2 – “Eu Só Dou Aula?”: Os Sentidos da Docência Entre as Telas e o Chão da Escola	94
IV.3 - O Encontro no Chão da Escola (Edital 2022-2024): O Retorno ao Presencial e a (Re)descoberta da Corporalidade Pedagógica	118
V - CAPÍTULO 3: NARRATIVAS DO VIVIDO: UM PRODUTO OU UM MANIFESTO?.....	138
I- FIOS DA MEMÓRIA E A TRAMA DA DOCÊNCIA: O INACABADO PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSORA (CONSIDERAÇÕES FINAIS)	173
Referências Bibliográficas	177
ANEXOS.....	182

I - MEMORIAL

I.1 – Quem sou eu? Como me formei?

Sou Ketlen Ferreira Costa, tenho 44 anos, moro em Ituiutaba - MG, sou professora de História na rede estadual da cidade desde 2005.

Minha trajetória de vida pessoal se cruza com a docência em vários momentos. Considerando que nasci em Santa Vitória-MG, mas só usei o hospital e o cartório de registro civil, já que meus pais moravam na zona rural de outro município, Gurinhatã-MG e por questões de distância e estrutura, Santa Vitória era mais viável. Segui assim vivendo meus primeiros anos de vida nesta localidade rural, local este que meus pais vivem até os dias atuais. E já nestes primeiros anos de vida, a docência se fez presente. Minha mãe, Aparecida Ferreira Costa, era a professora da escolinha rural Joaquim Gomes Pinheiro, sediada no alpendre de nossa pequena casa. Uma professora alfabetizadora dedicada e competente, mas sem graduação em pedagogia e nem mesmo o curso de magistério em nível médio (escolaridades essas que ela foi cursando ao longo dos anos de carreira) lidando com uma turma multisseriada, coisa bem comum do início dos anos 80. Nesse contexto da escola em casa, eu já observava o trabalho daquela mulher alfabetizadora e muitas de minhas brincadeiras eram reproduzir seu ofício ou mergulhar nas páginas dos poucos livros, a maioria didáticos, que ela possuía em seu acervo, mesmo sem ainda ter sido alfabetizada. Na idade preconizada à época fui matriculada formalmente na escolinha rural em questão, e claro, o processo de alfabetização foi um sucesso, me tornei uma espécie de monitora de minha professora (minha mãe), auge daquela criança que eu era. Bom, mas tudo tem seu tempo, e meu tempo na escolinha terminou. Precisava seguir os estudos, cursar o que hoje chamamos de Ensino Fundamental II, coisa que também àquela época as populações daquela localidade não o faziam por falta de condições de acesso. No caso, a escola mais próxima que oferecia essa etapa estava a 20 km de distância no distrito de Flor de Minas e seria necessário que houvesse transporte público para estudantes. Não havia. Meus pais foram ao poder público local, e na posição de liderança comunitária que também exerciam, reivindicaram o transporte público para estudantes, beneficiando a mim e todos os outros que desejassem prosseguir os estudos, isto já em 1992. Assim pude cursar o ensino fundamental II na E.E. Heitor José de Castro, no distrito de Flor de Minas, município de Gurinhatã-MG.

A partir do momento em que chego em Flor de Minas para cursar o ensino fundamental II, acontece uma nova virada na minha vida educacional. Conheço a história enquanto disciplina escolar, especialmente na pessoa da professora Sandra Aparecida Ferreira Gomes, uma

professora de história como poucas. Soube despertar em mim uma paixão, um encantamento, fazia isso com todos, mas para mim era muito especial conhecer aqueles momentos, fatos, pessoas, circunstâncias políticas, nada muito crítico reconheço, mas cheio de paixão.

“[...] a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, um “recorte” temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente. Assim como a História, o currículo escolar não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados. Conforme define Goodson, inspirado em Hobsbawm, o currículo é “sempre parte de uma tradição seletiva, um perfeito exemplo de invenção da tradição.” (Silva e Fonseca, 2010, p.16)

Ali foi um divisor de águas, e eu já começava a cogitar a graduação em História. Embora minha travessia pelo ensino fundamental II tenha durado um pouco mais do que o esperado, pois por volta da sétima série, oitavo ano atual, fui reprovada. Não existia ainda a progressão parcial, foi frustrante, uma estudante com médias acima de 80 pontos em todas as matérias, exceto matemática, ser reprovada. O ano era 1994, ano da morte Ayrton Sena, ano de tetracampeonato mundial de futebol brasileiro, mas também um ano difícil pessoalmente falando, de muitas transformações descobertas, questões individuais que influenciaram o meu desempenho escolar. Mas tudo passou, superei, e consegui concluir esta etapa educacional no ano de 1996. Um novo dilema se apresenta: não havia ensino médio no distrito de Flor de Minas somente na sede do município, a cidade de Gurinhatã e não era viável que eu fosse diariamente para lá ou me mudasse para a mesma. Foi neste momento que se apresentou a cidade de Ituiutaba-MG.

Meu tio que morava em Ituiutaba-MG, me convidou para morar em sua casa e estudar, concluir a educação básica e assim o fiz. Não durou muito, um ano e meio depois, não suportava as regras “ultraconservadoras” do meu tio e pedi que minha mãe viesse para a cidade morar comigo para que eu pudesse terminar meus estudos. A esta altura no distrito de Flor de Minas já tinha ensino médio, mas voltar não era uma opção pra mim. Minha mãe como sempre uma guerreira, veio para a cidade de Ituiutaba se afastou do cargo de professora temporariamente com uma licença não remunerada, conseguiu trabalho nas escolas de Ituiutaba em contratos temporários. Assim pude concluir com mais tranquilidade o ensino médio e pensar na graduação e no tão temido vestibular, o Enem ainda era um embrião em 1999.

Prestei o vestibular para o campus fundacional da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) de Ituiutaba, única instituição de ensino superior da cidade que oferecia cursos de licenciatura. A esta altura cursar História já era uma certeza, Ciências Biológicas uma

segunda opção. Consegui uma boa classificação e fui direto para o curso de História no ano 2000. Agora sim, como é fazer história? Um novo universo se abre, apesar de todas as dificuldades de ser uma jovem estudante que tinha que se dividir entre o trabalho para garantir a subsistência e os estudos. Nada muito diferente da atualidade. A graduação transcorreu bem, sem muitos percalços, a não ser dois especificamente: o primeiro, não consegui fazer meu estágio plenamente por problemas da escola pseudoparceira, o que me deixou com uma frustração, mas também um desejo interno de nunca fazer o mesmo com outros graduandos, e o segundo, uma gravidez nada planejada no terceiro ano de graduação. Um grande desafio se apresenta a partir de 2002 e se concretiza em 2003 com o nascimento do meu filho: um bebê para cuidar e um TCC para concluir. Fiz os dois. Foi trabalhoso, reconheço. Mas valeu a pena. Consegui concluir a graduação satisfatoriamente ao final de 2003, com colação de grau em março de 2004.

Graduação concluída, bebê crescendo, mas um hiato se apresenta, tive que ficar sem trabalhar, melhor sem condições de ao menos de procurar emprego até que meu filho completasse dois anos e pudesse ser matriculado numa creche. Motivo: minha mãe precisou voltar para seu cargo e sua residência no município de Gurinhatã. Perdi minha única rede apoio até então. Outras se apresentaram, mas ainda precisava da vaga na creche. Só em 2005 a vaga e a matrícula na creche se concretizam, e nesse mesmo ano consigo meu primeiro contrato como professora. Começa aí uma carreira docente.

I.2- Carreira Docente

Desde 2005 sigo trabalhando como professora de História na rede estadual de educação na cidade de Ituiutaba. Entre 2005 e 2006 trabalhei em duas escolas diferentes como designada, denominação dada aos trabalhadores sob contrato temporário na rede estadual de Minas Gerais. Nestas escolas trabalhei com turmas de ensino médio e também de ensino fundamental II.

Em 2007 fui como designada para uma terceira escola da rede estadual e lá terminei o ano como efetivada¹ e em duas admissões, trabalhava apenas com turmas de ensino médio. Uma característica muito particular desta instituição era oferecer apenas a etapa do ensino médio e essa particularidade vai definir também os rumos do meu fazer docente.

¹ Em 2007 houve uma efetivação, sem concurso público, de servidores estaduais do estado de Minas Gerais com contrato temporário que atuavam em diferentes setores do Estado por meio da Lei 100/2007. O objetivo era o de corrigir distorções previdenciárias históricas e garantir a aposentadoria a esses servidores, mas esta medida se provou inconstitucional e foi derrubada definitivamente em 2015 pelo STF.

Nesta terceira escola na condição de efetivada fiquei até 2015, mas neste intervalo entre 2007 e 2015 fui aprovada em um concurso público, exonerei uma admissão efetivada e fui para minha quarta escola, agora como concursada conforme o ordenamento legal, o ano era 2013. Neste momento se inicia a dupla jornada em uma admissão efetivada e outra concursada, em escolas distintas, foi também o período que assumi entre anos de 2014 e 2015 a função de gestora escolar na terceira escola em que era apenas efetivada. Para cumprir as atribuições da gestão escolar que são de dedicação exclusiva, me afastei temporariamente da quarta escola que acabara de assumir a admissão por meio de concurso público e obviamente também da sala de aula. Cumpri os dois anos de gestão, já que era um mandato tampão por renúncia da gestão anterior. A passagem pela gestão escolar foi uma experiência enriquecedora, mas que também deixa marcas profundas, não muito positivas

Com o término da gestão em 2015 termina também a admissão efetivada por motivo de inconstitucionalidade da mesma. Retorno para a quarta escola em que havia sido nomeada por concurso e na qual permaneço até hoje. Isso se dá em 2016. Neste ano tive minha última experiência com turmas de ensino fundamental II, foi tenso. Nos anos seguintes passo a trabalhar exclusivamente com turmas do ensino médio e o ano de 2017 considero o momento que meu fazer docente começa se consolidar e tomar os rumos que me fizeram chegar até a pós graduação. Vários são os fatores que influenciaram esse processo mas vou citar dois por enquanto: estar como efetiva concursada pela primeira vez e também encontrar nesta quarta escola uma equipe na área de humanidades que me apresentou o Projeto Africanidades no Espaço Escolar, uma ação permanente na instituição que abriu meus horizontes em relação a ser uma professora mais reflexiva, despertando a necessidade de ir além da graduação e de ver que as leis 10639/03 e 11645/08 deveriam ser cumpridas nem que fossem nos pequenos detalhes, mas se fazer presente. Até então “ignorava” de certa forma sua existência.

[...] a promulgação da lei 10.639/03 altera a LDB, incluindo o artigo 26-A, o qual torna obrigatória a temática história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino, e, ainda, o artigo 79-B, que estabelece para o calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. (Souza e Croso, 2007, p.20)

A partir de 2013, passei a atuar como concursada e efetiva em uma admissão e, desde 2018, tornei-me também concursada e efetiva na segunda admissão, conforme a legislação

vigente. Por sorte ou coincidência, esta segunda admissão se deu na mesma escola. Com isso, vi-me num lugar relativamente confortável, mas que também me trazia inquietações.

I.3- Ingresso no ProfHistória

A estabilidade alcançada, me fez perceber que minha caminhada docente se dividiu numa primeira fase até 2013, com um fazer automatizado, só precisava trabalhar para sustentar o filho. Pouco crítico, pouco historicizado. Uma segunda fase se inicia com a nomeação no concurso e ao mesmo tempo a oportunidade de assumir a gestão de uma das escolas em que trabalhava. Mesmo tendo ficado na gestão apenas por dois anos 2014 e 2015, esse tempo me foi muito útil, percebi uma dimensão muito mais ampla do ambiente escolar e pude repensar minhas práticas enquanto professora. Retornando para a sala de aula em 2016 comecei uma caminhada de estudos, participação em projetos educacionais, formações diversas, atividades de extensão na UFU – Campus Pontal, aprovação e nomeação no segundo concurso público, participação em programas de iniciação à docência PIBID² e Programa Residência Pedagógica³ (PRP). Confesso que estes dois últimos são minhas paixões. Mas o PRP foi onde me vi realizando de forma concreta um compromisso pessoal interno de nunca deixar um graduando sem oportunidade de vivenciar a docência durante sua formação inicial.

Todos esses momentos de formação profissional individual e conformação de outros professores nos programas já citados me fizeram sentir a necessidade de ir além, cursar um mestrado. Mas sempre que olhava para os modelos acadêmicos de formação *stricto sensu* sentia que não era aquela modalidade que me atenderia em meus anseios. Até que se apresentou para mim o ProfHistória. Um processo seletivo que atendia às minhas demandas, mais “simples”, voltado para pessoas como eu, que já trabalham há algum tempo na docência e querem se aprimorar, preencher algumas lacunas da formação inicial e claro trazer as dinâmicas da realidade escolar para se encontrar com historiografia.

“... compreendemos o mestrado profissional como uma oportunidade de diálogo entre dois tipos profissionais: docentes da educação básica e docentes formadores de professores. Essa ocasião se reveste de muitos significados posto que a formação continuada é entendida como espaço de reflexão do

² <https://prograd.ufu.br/servicos/programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-docencia-pibid>

³ <https://prograd.ufu.br/servicos/programa-de-residencia-pedagogica>

profissional em exercício na educação básica sobre como sua formação na graduação funcionou para sua prática e como nessa última se constituíram as experiências e reflexões que reformularam seus conhecimentos.” (Oliveira; Freitas, 2022, p.133)

Bom, o processo “simples” não é assim tão simples: prestei as provas de 2019, 2021 e 2022 sem muito sucesso, batendo na trave, por assim dizer. Somente na prova de 2023, mais experimentada e com o apoio de pessoas que me ajudaram na preparação — mostrando minhas fragilidades nos processos anteriores e me orientando para a superação delas —, consegui a aprovação para o ProfHistória. Essa aprovação, que considero de muito sucesso, garantiu-me, inclusive, o acesso à bolsa de fomento pela CAPES.

Agora dentro do ProfHistória as expectativas são muitas, muito trabalho, estudo, dúvidas, curiosidades, novidades, encantamento.

A pesquisa, a reflexão e a crítica são inerentes à docência, profissão que exige conhecimento profundo das questões ideológicas e políticas que envolvem a escola, o que é fundamental para compor um diagnóstico sobre os estudantes e seus anseios, e sobre as aprendizagens históricas sem recair em otimismo ingênuo ou cinismo.” (Gil, Pereira, Pacievitch e Seffner, 2017)

Considerando todo o exposto acima e especialmente a minha experiência e vivência dentro do PRP nos editais 2020/2022 e 2022/2024, venho aqui cumprir um dos objetivos do ProfHistória, que é a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas pelo docente em sua própria sala de aula. É o mestrado que viabiliza a reflexão aprofundada sobre as práticas iniciadas no Programa Residência Pedagógica. Experiências estas que considero enriquecedoras e um divisor de águas na carreira docente, tanto dos iniciantes quanto dos já experientes e que atuam como preceptores no programa. E nesse sentido participo e fortaleço dentro das minhas possibilidades a parceria escola-universidade. Consigo trazer para a sala de aula, considerando minha realidade de trabalhar exclusivamente com o Ensino Médio, temáticas transversais que a carga extenuante de dupla admissão, sozinha, não me deixa fazer. Procuro trabalhar com os docentes em formação dentro dos princípios éticos da docência em história, dando a eles a liberdade de cátedra, considerando as limitações impostas pela burocracia e tecnocracia. O produto esperado desta pesquisa profissional em ensino de história é demonstrar que o trabalho coletivo de coformação de professores dentro da escola pública é algo viável.

Por enquanto ainda parece que sou aquela menina do ano 2000 que ainda guarda a de 1992, fazendo a formação profissional que escolheu e se deslocando distâncias consideráveis de casa para realizar o que pode ser considerado um sonho. Espero que esta terceira fase da minha jornada docente seja realmente de ampliar horizontes e contribuir de forma concreta na educação. Não sou muito de criar grandes expectativas, mas sou de cumprir um compromisso até o fim e da melhor forma possível.

II – INTRODUÇÃO

Este trabalho está sendo desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU que é oferecido em rede nacional, liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC). O trabalho está vinculado à linha de pesquisa Saberes e Práticas no Espaço Escolar que desenvolve suas investigações sobre o processo de ensino e aprendizagem da história considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizadas na escola. O objetivo da pesquisa é investigar a contribuições de programas de Iniciação à Docência para a formação inicial e continuada de docentes, em movimento dialógico e de aproximação entre teoria e prática, universidade e escola. Para alcançar tal objetivo, a pesquisa se desdobra em metas específicas. Primeiramente, busca-se investigar a integração entre teoria e prática no contexto da Residência Pedagógica, examinando como os saberes acadêmicos são mobilizados, tensionados e ressignificados no cotidiano da sala de aula. Em segundo lugar, o estudo se propõe a analisar o impacto do programa na construção da identidade docente dos residentes, com especial atenção ao papel mediador desempenhado pela professora preceptora, professora de história, nesse processo formativo.

Adicionalmente, a investigação examinará a influência da Residência Pedagógica no processo de formação continuada da própria preceptora, bem como o impacto geral do programa na cultura e nas práticas pedagógicas da escola de atuação, compreendendo-o como um dispositivo que afeta múltiplos sujeitos. Por fim, como dimensão propositiva desta pesquisa, elaborei o e-book Memórias em Residência para socializar os achados da investigação de forma clara, acessível e dialógica. A obra busca fortalecer o diálogo entre a universidade e a escola pública de educação básica, fomentando reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores no contexto escolar e na sociedade. Recorto para análise experiências

desenvolvidas ao longo da realização do subprojeto História e Geografia do Programa Residência Pedagógica, na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, em Ituiutaba-MG, de 2020 a 2024, do qual fui preceptora de 22 estudantes de Graduação em História e Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, campus de Ituiutaba.

O meu interesse pela formação de professores a partir da escola ou na escola se deu em dois momentos distintos. O primeiro ainda na minha Graduação, quando me deparei com alguns problemas no estágio supervisionado e não pude concluí-lo de maneira satisfatória por motivos de resistência da escola “parceira” em receber os estagiários. Esta primeira experiência despertou em mim o desejo de fazer diferente e sempre que fosse possível, ao longo de minha carreira, contribuir e receber da melhor forma os estagiários que se apresentassem. É o que faço desde então, contribuindo da forma que posso para a formação inicial de professores de História.

O segundo momento em que o interesse pela formação de professores, a partir da escola ou na escola, se deu quando iniciei a minha participação no Programa Institucional de Iniciação à Docência, o PIBID, no edital 2018/2019, e no Programa Residência Pedagógica (PRP), nos editais 2020/2022 e 2022/2024. Essa experiência foi um marco importante na minha experiência profissional, porque me apresentou possibilidades de contribuir para a formação dos graduandos e professores em formação e, o mais importante, realmente trazer uma interação real dos licenciandos no dia a dia escolar. Fazer essa troca de experiência entre quem está ainda estudando, começando a carreira docente e quem já tem bastante tempo na sala de aula, é algo que me encanta e que recomendo a todos.

Ambos os programas me proporcionaram importantes momentos de vivência reflexiva e coletiva na prática docente em História. Contudo, para esta pesquisa recorro a experiência vivida no Programa Residência Pedagógica (PRP), no qual permaneci por mais tempo e por ter me possibilitado maior interação com os docentes em formação inicial.

O Programa Residência Pedagógica (PRP), foi uma das ações que integraram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e teve por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de Licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica⁴. Ele era um programa de formação destinado a

⁴O Programa de Residência Pedagógica foi um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tinha por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Foi instituído em 2018 e contou com três edições (2018/2020; 2020/2022; 2022/2024). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>

estudantes que se encontravam regularmente matriculados em cursos de licenciatura, que tinham cumprido pelo menos 50% da carga horária total do curso ou que estavam cursando a partir do 5º período. O PRP foi instituído em 2018 através da Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, e houve três editais, ou edições, com duração de dezoito meses cada um. O último edital foi encerrado em abril de 2024.

O PRP tinha cinco objetivos específicos: 1) fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; 2) contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; 3) estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; 4) valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e 5) induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. (Capes, 2024).

Ao recortar para análise minha experiência no PRP, um dos primeiros procedimentos metodológicos desta pesquisa foi fazer um levantamento bibliográfico de pesquisas acadêmicas realizadas sobre o Programa. Contudo, não encontrei muitos trabalhos a respeito e, menos ainda, dissertações ou teses especificamente na área de História ou Ensino de História, que instigassem o PRP.

Em artigo sobre levantamento de trabalhos de pós-graduação feitos até 2021 e publicado em 2022, as autoras Barboza e Linhares⁵ apontam a mesma carência de pesquisas a respeito. As autoras buscaram por dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que abordassem o PRP e utilizaram como critério para selecionar os trabalhos, aqueles cuja investigação tivesse como objeto “o Programa Residência Pedagógica da CAPES ou os participantes, residentes (licenciandos), preceptores (professores da Educação Básica) ou orientadores (professores da Instituição do Ensino Superior) do Programa.” (Barboza e Linhares, 2022, p.118).

Dos 21 trabalhos que encontraram, dentro do recorte temporal de 2019 a 2021, somente sete atendiam aos critérios das pesquisadoras e todos eram dissertações. As autoras também destacaram a origem geográfica das sete dissertações sendo três do estado da Paraíba, duas do

⁵ BARBOZA, L. C.; MARIA PRATA-LINHARES, M. Levantamento de teses e dissertações que abordam o Programa Residência Pedagógica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 15, n. 2, p. 114–126, 2022. DOI: 10.18554/rt.v15i2.6305. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6305>. Acesso em: 17 nov. 2024.

Rio Grande do Sul, uma do estado de São Paulo e uma do estado do Paraná. Também se atentaram a quais programas de pós-graduação as dissertações pertenciam.

Com relação aos programas de pós-graduação, duas são advindas de Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, duas de um Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, uma de um Programa de Pós-Graduação em Educação, uma de um Programa de Pós-Graduação em Educação Física e uma de um Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. (Barboza e Linhares, 2022, p. 120)

Segundo as autoras não foi possível obter dados precisos sobre as linhas de pesquisa, por nem todos os trabalhos apresentarem essa informação adequadamente. Também é importante destacar: a busca das autoras foi por trabalhos que versassem sobre o PRP e seus atores, sem recorte de área de conhecimento específico. Elas concluem o trabalho afirmando a incipiência de pesquisas de pós-graduação envolvendo o Programa Residência Pedagógica no contexto de formação de professores.

Considerando que o PRP abrangeu diversas instituições de Educação Básica e Superior, os resultados do levantamento realizado na BDTD indicam incipiência de pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação sobre o Programa Residência Pedagógica da CAPES, sendo que algumas dessas pesquisas, restringem-se a, tão somente, utilizar os sujeitos do PRP (residentes ou preceptores) como fonte de dados de pesquisas que não estão relacionadas diretamente às atividades do Programa e, eventualmente, nem mesmo à formação de professores. (Barboza e Linhares, 2022, p. 122)

No levantamento inicial que fiz, agora focando na área de História, Ensino de História, Formação de Professores e Residência Pedagógica, recortando o período de 2019 a 2024, encontrei apenas uma dissertação sobre o PRP, e algumas outras publicações no formato de artigos e capítulos de livros. A dissertação encontrada também aparece no levantamento de Barboza e Linhares (2022).

A dissertação encontrada nesta etapa de buscas é o trabalho de Almeida⁶ (2020) do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da UEPB com o título “Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música”. o trabalho aborda a importância da formação inicial de professores, com destaque para o papel da Residência Pedagógica na imersão prática de licenciandos em História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Está inserido no campo da Nova História Cultural, analisa como a música popular brasileira, em conjunto com as tecnologias digitais, pode ser empregada na

⁶ ALMEIDA, Marcila de. Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música. 2020. 325f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPP) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

construção do conhecimento histórico. Para tal, propõe uma reflexão baseada no uso de um aplicativo de música criado pela pesquisadora, com os estudantes participantes do programa. O objetivo é problematizar as representações da música no saber histórico durante a formação inicial do historiador, integrando ensino, pesquisa e o uso de recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas.

Já sobre as demais publicações, as que se apresentaram mais relevantes para destacar aqui foram o artigo Aires dos Santos⁷ (2021) e o capítulo de livro de Oliveira e Tolentino⁸ (2023).

Aires dos Santos (2021) em seu trabalho utiliza como base os relatórios mensais de participantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) entre 2018 e 2020 da Universidade Federal do Piauí, o artigo discute a formação docente em História, analisando os limites e as possibilidades do programa na mediação da inserção dos licenciandos nas escolas de Educação Básica. O objetivo do estudo é refletir sobre as atividades realizadas pelos residentes, seu planejamento e suas contribuições tanto para o ensino da disciplina quanto para a própria formação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, busca responder como essa experiência mediada pelo PRP contribuiu para a construção dos saberes pedagógicos dos futuros professores. Como resultado, o trabalho ilumina de forma reflexiva a experiência dos participantes no ambiente escolar, apontando os limites, as possibilidades e as aprendizagens que contribuíram para a melhoria da formação docente em História.

Oliveira e Tolentino (2023) atuaram como docentes orientadores do Programa Residência Pedagógica, no subprojeto História e Geografia, da Universidade Federal de Uberlândia entre outubro de 2020 e março de 2022 e vivenciaram a experiência do ensino remoto na educação básica em plena pandemia de Covid-19. Em seu trabalho os autores utilizaram os relatórios, relatos de experiência produzidos pelos residentes e também as reflexões das reuniões periódicas do PRP e percebem o programa como um meio de trazer a público questões escolares que não costumam aparecer para fora dos muros escolares (questões educacionais, sociais, econômicas, psicológicas e políticas). Ainda sugerem que o PRP se

⁷ AIRES DOS SANTOS, Vilmar. FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA: O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A IMERSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Epistemologia e Práxis Educativa - EPeduc*, [S. l.], v. 4, n. 2, 2021. DOI: 10.26694/epeduc. v4i2.13130. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/1887>. Acesso em: 18 nov. 2024.

⁸ OLIVEIRA, Gustavo de Souza; TOLENTINO, Thiago Lenine Tito. O Programa Residência Pedagógica entre experiências e desafios na educação pública. In: MOURA, Carlos André Silva de; OLIVEIRA, Gustavo de Souza; REIS, Marcos Vinícios de Freitas (Orgs.). *Ensino de História: práticas e formação docente*. 1. ed. Recife, PE: Edupe, 2023. p. 97-112.

constitui como um foro de avaliação e análises das principais questões que permeiam o ensino público brasileiro, consolidando uma maior participação da universidade em suas localidades de inserção.

Fazendo uma busca final pelo estado da arte, pelas produções, especificamente dissertações ou teses que envolvam o tema Residência Pedagógica tive um certo trabalho para conseguir filtrar produções que realmente tratam do tema e principalmente na área de História ou ensino de História. Foi necessário fazer a busca utilizando diversos filtros nos repositórios selecionados. Também tive que me atentar ao filtro referente ao ano de produção que inclui somente produções publicadas a partir de 2022, pois o levantamento até 2021 já foi realizado por Barboza e Linhares (2022). É importante ressaltar, os termos de busca utilizados foram colocados entre aspas para que os filtros buscassem somente trabalhos sobre o tema especificamente e não trabalhos em que as palavras aparecem aleatoriamente nos textos.

Começando pelo Catálogo de Teses e dissertações da CAPES⁹ a busca se deu, inicialmente, utilizando o termo “residência pedagógica” isoladamente e foram encontrados 103 resultados de dissertações nas mais diversas áreas. Inserindo o filtro na grande área de Ciências Humanas o número de trabalhos encontrados reduz para 46, mas ainda em diversas áreas de formação. Refinando a busca incluindo o termo “formação de professores” o número de trabalhos cai para 6 e destes somente 3 tratavam da RP e seus componentes sendo que destes três trabalhos restantes, 2 eram da área de Pedagogia o primeiro versava sobre os residentes e seu desenvolvimento de raciocínio pedagógico durante o período pandêmico; o segundo também da pedagogia, procurou responder a questão de como os egressos do PRP percebem sua formação e prática pedagógica para o exercício docente com a vivência experienciada no programa e o terceiro trabalho neste bloco de achados é da área de Ciências Biológicas e analisou como as aprendizagens da docência que são decorrentes do Programa Residência Pedagógica se expressam na formação docente e na prática de professores em início de docência.

Continuando o levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e utilizando os filtros “residência pedagógica” e “ensino de história” que também são objetos desta pesquisa aparecem 4 trabalhos, mas somente dois deles realmente versam sobre o PRP seus atores ou parte deles e/ou as atividades desenvolvidas dentro dele sendo uma delas do ProfHistória e a outra mestrado em educação.

Continuei a busca, procurando verificar o interesse de pesquisadores por esse programa

⁹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

em Uberlândia e região. No Repositório da UFU busquei pelas dissertações ou até mesmo teses no INHIS (Instituto de História) e na FAGED (Faculdade de Educação). Começando pelo INHIS- UFU, nesta parte do repositório ele tem subdivisões importantes chamadas de coleções, e uma delas é referente às produções do ProfHistória e nesta coleção foram encontrados 21 trabalhos e nenhum correspondia às palavras-chaves “Residência Pedagógica”, “formação de professores” e “investigação da própria prática”¹⁰ individualmente ou combinadas de diversas formas entre si. Na coleção “Dissertações” estão catalogadas 351 publicações, ao inserir o recorte temporal disponível no próprio site, que é 2020-2025, o número de publicações cai para 69, inserindo as palavras-chaves “Residência Pedagógica”, “formação de professores” e “investigação da própria prática”, “ensino de história” individualmente ou combinadas de diversas formas entre si, o número de produções é zero ou como o próprio site diz “Não há resultados para sua busca”¹¹. O mesmo acontece quando se repete o processo de busca na coleção “Teses”. Aparecem alguns trabalhos sobre formação de professores sob outras perspectivas, mas o recorte de busca “Residência Pedagógica”, “formação de professores” e “investigação da própria prática”, “ensino de história” tem como resultado a mensagem do site “Não há resultados para sua busca”¹².

Prossegui a busca no repositório da FAGED- UFU, nas coleções “DISSERTAÇÃO – Educação” e “TESE- Educação”. Na primeira coleção inserindo as palavras-chaves “Residência Pedagógica”, “formação de professores” e “investigação da própria prática”, “ensino de história” individualmente ou combinadas de diversas formas entre si, não foi encontrado nenhum trabalho que verse sobre os tópicos buscados dentro da perspectiva que abordamos. Novamente a busca resulta na mensagem do site “Não há resultados para sua busca”¹³. A

¹⁰ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34936>

¹¹ Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5499/simple-search?location=123456789%2F5499&query=&rpp=10&sort_by=score&order=desc&filter_field_1=dateIssued&filter_type_1>equals&filter_value_1=%5B2020+TO+2025%5D&filter_field_2=title&filter_type_2>equals&filter_value_2=resid%C3%A4ncia+pedag%C3%B3gica

¹² Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5500/simple-search?location=123456789%2F5500&query=ensino+de+hist%C3%B3ria+resid%C3%A4ncia+pedag%C3%B3gica+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores&rpp=10&sort_by=score&order=desc&filter_field_1=dateIssued&filter_type_1>equals&filter_value_1=%5B2020+TO+2022%5D&filter_field_2=subject&filter_type_2>equals&filter_value_2=investiga%C3%A7%C3%A3o+da+pr%C3%B3pria+pr%C3%A1tica

¹³ Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5061/simple-search?location=123456789%2F5061&query=pibid&rpp=10&sort_by=score&order=desc&filter_field_1=dateIssued&filter_type_1>equals&filter_value_1=%5B2020+TO+2025%5D&filter_field_2=subject&filter_type_2>equals&filter_value_2=CIENCIAS+HUMANAS&filter_field_3=subject&filter_type_3>equals&filter_value_3=CIENCIAS+HUMANAS%3A%3AEDUCACAO%3A%3AFUNDAMENTOS+DA+EDUCACAO%3A%3AHISTORIA+DA+EDUCACAO&filter_field_4=subject&filter_type_4>equals&filter_value_4=Educa%C3%A7%C3%A3o+-+Hist%C3%B3ria&filter_field_5=subject&filter_type_5>equals&filter_value_5=Historiografia&filter_field_6=subject&filter_type_6>equals&filter_value_6=CIENCIAS+HUMANAS%3A%3AEDUCACAO

segunda coleção selecionada da FAGED também tem resultado negativo com o recorte de busca “Residência Pedagógica”, “formação de professores” e “investigação da própria prática” e mesmo inserindo o termo “ensino de história” também resulta na mensagem do site “Não há resultados para sua busca”¹⁴.

Uma última tentativa de busca no repositório institucional da UFU foi feita. Agora buscando por todo o repositório sem utilizar filtro de institutos ou faculdades da universidade e utilizando somente o termo “Residência Pedagógica”. Desta vez o resultado foi mais satisfatório, mas ainda assim sem tantos números pujantes. Foram apresentados 187 resultados, totalizando 19 páginas com os trabalhos listados. Fazendo a leitura dos resumos percebi que apenas 25 dos trabalhos listados versam em seu conteúdo sobre o Programa Residência Pedagógica. Deste total 18 são trabalhos de conclusão de curso e somente 07 são dissertações e nenhuma tese com a temática foi listada¹⁵.

Finalmente, a busca foi feita no banco dissertações do ProfHistória¹⁶. O banco das produções acadêmicas do ProfHistória se mostra um portal de difícil acesso, no sentido de que não basta digitar as palavras chaves no campo de busca. Há a necessidade de buscar subterfúgios, recarregar a tela, sair e voltar na página a cada combinação de busca tentada. Considerando que o portal afirma como missão que “constitui-se em um ambiente virtual que permite a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, sendo seu principal objetivo o de promover o amplo acesso na forma de textos, sons, imagens e vídeos, que tenham a sua divulgação devidamente autorizada”¹⁷, ele até o momento em que finalizo esta busca se mostrou um tanto falho no compartilhamento e acesso aos conhecimentos que devidamente autorizaram a publicação, ou ainda, me parece que nem todos os títulos elencados estão disponíveis para acesso dentro do portal. Precisamos melhorar este acesso e navegação.

Mas superando as dificuldades de acesso ao banco de produções acadêmicas do ProfHistória e digitando as palavras-chaves “Residência Pedagógica”, “formação de professores” e “investigação da própria prática”, individualmente ou em diferentes combinações, foi encontrada apenas uma dissertação que versa sobre o PRP, mas elenca o

¹⁴Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5062/simple-search?location=123456789%2F5062&query=ensino+de+hist%C3%B3ria&rpp=10&sort_by=score&order=desc&filter_field_1=dateIssued&filter_type_1>equals&filter_value_1=%5B2020+TO+2025%5D&filter_field_2=subject&filter_type_2>equals&filter_value_2=%22resid%C3%Aancia+pedag%C3%B3gica%22&filter_field_3=subject&filter_type_3>equals&filter_value_3=investiga%C3%A7%C3%A3o+da+pr%C3%B3pria+pr%C3%A1tica

¹⁵ Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5058/simple-search?location=%2F&query=%22resid%C3%Aancia+pedag%C3%B3gica%22&rpp=10&sort_by=score&order=desc&filter_field_1=dateIssued&filter_type_1>equals&filter_value_1=%5B2020+TO+2025%5D

¹⁶ Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/producao-academica/>

¹⁷Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/>

programa apenas como uma parceria para realização de um projeto que foi elaborado em função da pesquisa para o mestrado. Ainda assim, o texto desta produção não estava disponível dentro do banco de produções acadêmicas do ProfHistória. Consegui acessá-lo digitando seus dados no buscador de internet e o encontrei no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹⁸. É interessante já alertar, encontrei outra dissertação do ProfHistória no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e falarei sobre este achado agora. A dissertação apareceu nas buscas anteriores, mas preferi deixá-la para esta parte, por pertencer ao programa ProfHistória e demonstrar ser pertinente dentro do campo pesquisa sobre formação de professores, ensino de história, PRP-Capes.

A dissertação é de Gomes¹⁹ (2024) tem o título “Traçados interculturais e decoloniais em práticas educativas sobre os povos indígenas na residência pedagógica em história”. O estudo busca compreender como estudantes de História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), participantes do Programa de Residência Pedagógica entre 2022 e 2024, elaboram percepções sobre a sociodiversidade e as práticas culturais indígenas a partir de suas experiências formativas. A pesquisa, inserida no campo do Ensino de História, utiliza uma abordagem bibliográfica e documental, com metodologias de observação participante e pesquisa-ação.

O trabalho analisa como o PRP, enquanto política de formação docente, pode colaborar para a abordagem da temática indígena, promovendo um debate com base em perspectivas decoloniais e interculturais. Como dimensão propositiva, a pesquisa propõe um portfólio digital, construído a partir de oficinas pedagógicas com os residentes, que oferece sugestões educativas para discutir a cultura indígena no ambiente escolar. O estudo conclui que o Programa de Residência Pedagógica se apresenta como um espaço fundamental para debater e destacar a importância dos povos indígenas e suas diversidades na formação de professores.

Observando as considerações levantadas por Barboza e Almeida (2022) em seu levantamento de teses e dissertações que versassem sobre o Programa Residência Pedagógica:

Levando em consideração o número de instituições que já foram contempladas com os editais, podemos afirmar que o PRP tem potencial para trazer importantes contribuições para a formação de professores e para as escolas. Os dados levantados nesse artigo nos permitem concluir que ainda há vasto campo de pesquisas no que concerne ao Programa, em especial, seus impactos, seus sujeitos, seus problemas... (Barboza e Almeida, 2022, p. 122)

¹⁸Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/701505>

¹⁹ GOMES, E. R. R. Traçados interculturais e decoloniais em práticas educativas sobre os povos indígenas na residência pedagógica em história. 2024. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2024.

Como resultado desse levantamento bibliográfico em bancos de trabalhos acadêmicos, de diferentes acervos, observa-se a incipiência de trabalhos acadêmicos de pós-graduação abordando o PRP, ensino de história, formação de professores, pesquisa narrativa, investigação da própria prática. Considerando que o Programa teve abrangência nacional, este trabalho dissertativo busca somar esforços na constituição de uma memória sobre o PRP, lançando luz sobre sujeitos que dele participaram na condição de docentes em formação inicial ou continuada.

É importante salientar neste percurso investigativo que a formação de professores de História no Brasil é um tema que perpassa diferentes períodos e políticas educacionais, evidenciando tensões entre a prática docente, os currículos escolares e as diretrizes das instituições formadoras. Compreender os caminhos e desafios da formação inicial e continuada de professores é essencial para pensar o papel social do ensino de História na Educação Básica. A história da educação brasileira revela uma trajetória marcada por desigualdades regionais, descontinuidade de políticas e reformas pontuais que, por vezes, negligenciam as especificidades da formação docente em áreas como a História (Bruxel; Santos; Borghetti, (2024).

No campo da historiografia da educação, autores como Luciano Mendes de Faria Filho (2003) têm contribuído significativamente para o debate acerca das políticas de formação de professores e da constituição do campo historiográfico da educação. Mendes ressalta que a história da formação docente no Brasil não pode ser pensada apenas a partir das reformas educacionais, mas deve considerar o cotidiano escolar e as práticas vividas por professores e alunos. Contudo, ainda são escassas as pesquisas que analisam como programas de iniciação à docência, como o PIBID e a Residência Pedagógica, têm impactado a formação docente dentro das escolas, sobretudo a partir da vivência prática do cotidiano escolar.

Considerando ainda o contexto da formação de professores, neste percurso investigativo há um ponto de convergência nas leituras, a crítica à dissociação entre teoria e prática na formação de professores, como afirma António Nóvoa em entrevista concedida a Maria Lúcia R. Lomba e Luciano M. Faria Filho (2022):

É assim que deve ser uma formação profissional como a formação de professores. Não é primeiro a teoria e depois a prática (ou os estágios), como habitualmente se faz, mas antes um entrelaçamento que permite uma prática mais reflectida, mais consciente, e uma teoria que ganha novos sentidos e significados. (Nóvoa, 2022, p.2)

Na mesma direção, Almeida e Biajone (2007) afirmam que “os saberes profissionais dos professores, tais como estes os mobilizam e utilizam em diversos contextos do trabalho cotidiano, é fundamental para introdução de dispositivos de formação que visem habituar os futuros professores à prática profissional” e corroboram para a discussão sobre a importância de considerar a escola não apenas como campo de estágio, mas como espaço de construção de saberes e de práticas formativas que envolvem professores em exercício, licenciandos e docentes universitários. Essa perspectiva reforça a importância de pesquisas que contemplem o chão da escola como espaço de produção de conhecimento e de formação crítica.

Embora existam avaliações institucionais e relatos de experiência sobre tais programas, há uma lacuna na análise crítica e sistematizada de como essas iniciativas têm contribuído para a formação de professores de História a partir da inserção no cotidiano escolar. Falta, portanto, um olhar mais aprofundado sobre os impactos dessas experiências na constituição da identidade docente, nos saberes profissionais e na prática pedagógica dos futuros professores. Como destaca Tardif (2014), o conhecimento profissional do professor é forjado na prática²⁰ na experiência concreta do ensino, e não apenas nos conteúdos acadêmicos das licenciaturas.

Considerando mais especificamente a docência no Ensino de História, alguns autores trazem contribuições importantes para esta pesquisa, como Ilmar Mattos (2006), para quem o ensino de História não se faz apenas por meio da transmissão de conteúdos, mas pela construção de significados em sala de aula, onde alunos e professores interpretam e reconstroem o passado. Para o autor, “as aulas são também textos” (Mattos, 2006, p. 6) nos quais o professor exerce papel de autor e mediador.

Essas concepções reforçam a importância de programas como o PIBID e a Residência Pedagógica, que inserem o licenciando no contexto escolar desde os primeiros períodos, permitindo que ele compreenda as aulas como práticas de leitura e escrita histórica. Assim como preconiza o PRP, programas de iniciação à docência são oportunidades de aproximação entre a

²⁰ Prática aqui se apresenta como a crítica ao modelo tradicional de formação de professores, descrito como “aplicacionista”. Neste modelo, os futuros docentes, primeiro recebem um conhecimento teórico e disciplinar para, posteriormente, tentarem aplicá-lo em estágios práticos. O autor aponta que essa abordagem se mostra falha, pois, ao iniciar a carreira, os professores percebem que esse conhecimento teórico está mal conectado com a realidade e a ação cotidiana da profissão. Como alternativa, não sugere o abandono da lógica disciplinar, mas a criação de mais espaço para uma lógica de formação profissional. Essa nova abordagem deve reconhecer os estudantes (licenciandos) como sujeitos ativos do conhecimento e não como meros receptores. A formação precisa se basear em uma análise reflexiva das práticas, tarefas e dos desafios reais do trabalho docente, levando em conta as crenças e expectativas através das quais os futuros professores processam as informações.

universidade e a escola. Essa conexão permite que professores em formação e em exercício reflitam sobre suas práticas a partir da pesquisa e da sistematização de experiências vividas. Esses programas podem fomentar práticas pedagógicas mais críticas, autorreflexivas e comprometidas com a realidade dos sujeitos envolvidos. A abordagem desses programas em pesquisas acadêmicas são oportunidades de investigar o cotidiano da formação docente no espaço escolar, com atenção especial ao papel dos projetos e políticas públicas que valorizem a prática como eixo central da formação docente.

Diante dos desafios educacionais presentes na contemporaneidade, tais como a desvalorização da docência, o crescimento de cursos de capacitação centrados na instrumentalização técnica e a homogeneização das realidades escolares por parte dos gestores públicos, o PRP se apresentou como uma possibilidade concreta para a formação de profissionais com maior engajamento e preparo para a realidade educacional, que está distante de uma idealização ou padronização do cotidiano escolar, deixando evidente que todas as experiências formativas têm papel significativo ao propiciar a vivência e conexão do professor em formação ao ambiente de atuação futura e deixando sempre claro que tal atuação tem que se pautar dentro dos princípios éticos da docência em História, dando a eles a liberdade de cátedra, consideradas as limitações impostas pela burocracia e tecnocracia²¹ da rede de ensino em que estão inseridos.

Desenvolver um estudo sobre o PRP é fundamental para compreender como o programa e suas atividades contribuíram para a formação inicial e continuada de professores — especificamente, professores e professoras de História. Além disso, faz-se necessário investigar de que maneira a iniciativa estimula a reflexão crítica sobre as práticas de ensino, aprimora as competências didáticas, articula teoria e prática e promove o diálogo entre a universidade e a escola.

Assim, esta pesquisa busca contribuir com a construção de uma memória relativa ao PRP e somar esforços junto a outros estudos que abordam a formação de professores de História em espaço escolar. Tomando uma experiência singular da qual fui uma agente ativa, objetivo investigar o legado do programa para a formação inicial e continuada de docentes, considerando

²¹ Tecnocracia na educação refere-se à aplicação de princípios técnicos e científicos na gestão e organização do sistema educacional, com foco em eficiência e resultados, frequentemente em detrimento da participação democrática e da consideração de valores sociais e culturais. É a gestão da educação por “especialistas e técnicos”, com base em dados e evidências, buscando otimizar o processo educacional e alcançar metas pré-definidas, adotando para isso recursos como: adoção de testes padronizados em larga escala, implementação de currículos padronizados, uso de tecnologias educacionais sem avaliação (plataformização).

o seu movimento dialógico e de aproximação entre teoria e prática, universidade e escola. Além disso, busco perceber como o grupo formado por graduandos e preceptora vão conjuntamente atribuindo sentidos ao Ensino de História e à docência.

Outro aspecto essencial desta pesquisa, que tem total consonância com o ProfHistória – mestrado profissional protagonizado por docentes que se voltam de forma crítica, reflexiva e propositiva para sua prática profissional²² – é o deslocamento do foco de análise para o chão da escola e seus sujeitos, mais especificamente, os docentes. Assim, procedo a uma investigação da minha própria prática, baseada na metodologia narrativa, em que a figura docente ocupa ao mesmo tempo o lugar de sujeito da investigação e de investigado. Trago como principais referências para esta abordagem teórico-metodológica contribuições de pesquisadores ligados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), da Faculdade de Educação da Unicamp.

Nesse contexto investigativo, a pesquisa narrativa “encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar, entendido como o exercício do despertar, a possibilidade de ressignificação da própria experiência através das memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos” (Rosa et al., 2011, p. 203) e esse processo envolve uma visão transformadora da memória, distanciando-se da ideia de um mero arquivo de fatos passados. O ato de rememorar é, na verdade, um dinâmico exercício do despertar. Nessa perspectiva, as lembranças, tanto as que são acessadas conscientemente quanto as que emergem do inconsciente, são mais do que simples registros; são telas vivas, repletas de significados, sentimentos e até mesmo dos sonhos que nos constituem.

Ao revisitar o passado de minha prática docente, não estou apenas olhando para trás, mas sim engajada em um processo ativo de ressignificação da própria experiência. Isso implica que cada ato de lembrar é uma oportunidade de reinterpretar e dar novos sentidos ao vivido. A memória, portanto, não é estática, mas uma força criadora que nos permite reescrever continuamente a narrativa de quem somos, transformando o passado em uma fonte pulsante de autoconhecimento e crescimento no presente. Em essência, celebra a memória como um ato poético de redescoberta de si mesmo.

Na esteira dos estudos do GEPEC, reúno como fontes de pesquisa para este trabalho

²² Conforme aponta o Artigo 1º, inciso I do Regimento Geral do ProfHistória:

I. O mestrado profissional é direcionado à reflexão sobre a experiência prática, visando à elaboração de novas técnicas, processos e a aplicação conhecimentos, tecnologias e resultados científicos na solução de problemas em seu ambiente de atuação profissional.

Disponível em: <https://profhistoria.inhis.ufu.br/legislacoes/regimento-geral-do-profhistoria-nacional>

elementos produzidos ao longo de minha prática docente cotidiana. Procedo, inicialmente, ao inventário de documentos que produzi durante a realização do subprojeto do PRP de que fiz parte. E, no segundo movimento antes da seleção para análise, realizo a organização dos mesmos. Uma tarefa que pode parecer simplista, mas não é, pois, conforme nos lembra Prado e Moraes (2011):

(...) algo neste modo de conceber a organização dos materiais precisa ser discutido e desnaturalizado: a maneira de organizar os materiais diz, de uma certa forma, do nosso modo de compreender e produzir o conhecimento. Um olhar mais complexo ou mais simplificador resulta em um modo mais ou menos mutilador de realizar a própria pesquisa. (Prado; Moraes, 2011, p. 143).

O argumento acima serve como um alerta epistemológico importante para esta pesquisadora ao desnaturalizar o ato de organizar dados, revelando-o não como uma etapa técnica e neutra, mas como uma profunda decisão teórica. A forma como selecionamos, classificamos e hierarquizamos nossos “achados” espelha diretamente nossa concepção de conhecimento. O argumento denotado aqui é que uma busca por uma ordem limpa e sem contradições é, na verdade, um ato “mutilador”, que silencia as ambiguidades e a complexidade inerentes à realidade investigada. Em contraste, um olhar que acolhe a desordem permite uma pesquisa mais rica e honesta. Trata-se de um chamado à responsabilidade ética para não trair a complexidade do vivido, reconhecendo que a organização dos dados é o primeiro e talvez mais decisivo ato interpretativo da investigação.

O movimento de me voltar para os meus achados, isto é, para os documentos que fui produzindo e reunindo no exercício cotidiano da docência é um processo de reelaboração do vivido, com potencial de provocar deslocamentos nos sentidos atribuídos a essa prática e à própria atividade docente. Além disso, é um movimento que coloca no centro das atenções a figura docente, vista como produtora de conhecimentos e autora do seu ofício.

Após reunir meus arquivos, selecionei como fontes de pesquisa relatórios semestrais de atividades realizadas, relatos de experiência, planejamentos de atividades e fotografias produzidas ao longo do PRP, nas quais busco focalizar a (re)elaboração dos sentidos dados à docência e ao Ensino de História. Como dimensão propositiva deste percurso investigativo, trago a público o e-book *Memórias em Residência: Tecendo Saberes entre a Universidade e a Escola Pública*. Meu objetivo com a obra é socializar os achados da pesquisa de forma narrativa e dialógica, abordando o Programa Residência Pedagógica (PRP) não como um mero estágio, mas como um espaço-tempo crucial de articulação entre a formação inicial (graduação) e a formação continuada (a prática na escola). Nesse movimento de escrita e devolução à comunidade, a investigação da própria prática consolida-se como o eixo estruturante do meu

fazer docente.

Para apresentação do resultado da pesquisa, a organização do texto final está assim delineada: Memorial, no qual focalizo brevemente meu percurso formativo destacando minha relação com o Ensino de História. Introdução, na qual faço a apresentação contextualizada do objeto da pesquisa, objetivos e procedimentos metodológicos basilares da pesquisa. O Capítulo 1, A escola como espaço formativo: o Programa Residência Pedagógica e a formação de professores de História, está organizado em três seções. A primeira discute os percursos históricos e teóricos da formação de professores de História no Brasil, abordando os modelos formativos, as disputas curriculares e os saberes docentes. A segunda analisa o Programa Residência Pedagógica, apresentando seu histórico, objetivos, estrutura e inserção nas políticas educacionais recentes. Por fim, a terceira contextualiza a Escola Estadual Governador Israel Pinheiro como escola-campo da pesquisa, destacando sua trajetória, seu Projeto Político-Pedagógico e a realidade socioeducacional que fundamenta a experiência investigada.

O Capítulo 2, A Leitura da Práxis no Residência Pedagógica: Caminhos Metodológicos, apresenta os fundamentos da Pesquisa Narrativa e da Investigação da Própria Prática, destacando o Inventário de Pesquisa como instrumento de organização das fontes. As duas seções seguintes dedicam-se à análise interpretativa dos documentos produzidos nos editais do PRP 2020–2022 e 2022-2024, buscando compreender os sentidos, os impactos, as potencialidades e os desafios da experiência formativa no Programa Residência Pedagógica, mais especificamente para a docência em História, desde o ensino remoto até o retorno às atividades presenciais.

O Capítulo 3, Narrativas do Vivido: Um Produto ou Um Manifesto?, apresenta a dimensão propositiva desta pesquisa: o e-book *Memórias em Residência: Tecendo Saberes entre a Universidade e a Escola Pública*. Concebido como um espaço de rememoração e reflexão sobre as experiências vividas no Programa Residência Pedagógica, o e-book busca socializar os achados da investigação de forma acessível e dialógica. Mais do que um material didático, constitui-se como um manifesto em defesa da parceria entre universidade e escola pública, reafirmando a escola como espaço privilegiado de formação e produção de saberes docentes.

III - CAPÍTULO 1 - A ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO: O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Este capítulo dedica-se a apresentar o Programa Residência Pedagógica como um espaço-tempo privilegiado para a formação docente, com um olhar particular para as especificidades da formação de professores de História. Argumenta-se que o PRP, ao promover uma articulação orgânica entre a universidade e a escola, potencializa não apenas a formação inicial do licenciando, mas também a formação continuada do professor preceptor, estabelecendo uma via de mão dupla onde a investigação da própria prática se torna o eixo estruturante do processo formativo. A experiência da residência, portanto, transcende a ideia de um mero estágio ou de uma aplicação de teorias; ela se configura como um laboratório vivo para a produção de saberes docentes, para a resignificação de identidades e para a construção de uma práxis pedagógica crítica e reflexiva.

É precisamente para responder a esses desafios históricos e teóricos que programas como a Residência Pedagógica ganham centralidade. A proposta do PRP materializou a defesa de António Nóvoa de "trazer a formação para dentro da profissão" (Lomba; Faria Filho, 2022), transformando a escola de mero campo de estágio em um autêntico locus de formação. Ao promover uma experiência prolongada, supervisionada e reflexiva, o programa cria as condições para que a histórica fissura entre teoria e prática seja não apenas suturada, mas superada por uma nova cultura profissional, na qual universidade e escola se tornam parceiras na complexa tarefa de formar professores. O PRP, portanto, representa mais do que uma política pública; ele encarna uma aposta epistemológica na potência formativa da escola e na capacidade dos futuros professores de se constituírem como intelectuais e pesquisadores de sua própria prática.

Para desenvolver este argumento, o capítulo está estruturado em três seções. Na primeira, intitulada Tornar-se Professor de História: Percursos, Saberes e Desafios da Formação Docente, entramos no debate histórico e teórico sobre a formação de professores no Brasil. O ponto de partida é uma discussão sobre diferentes modelos formativos, os saberes que mobilizam a prática docente e os desafios específicos que se impõem à formação do professor de História, um profissional que lida diretamente com as temporalidades, as memórias e as disputas do passado no presente. A intenção é construir um panorama que nos permita compreender em que terreno o Residência Pedagógica se insere e a quais problemas históricos ele busca responder.

Esta primeira seção revela uma escolha metodológica estratégica e necessária. Antes de analisar o Programa Residência Pedagógica (PRP) em si, a proposta examina o terreno histórico e teórico que o justifica e lhe confere sentido. Esta sondagem inicial não é um mero protocolo acadêmico, mas a construção de alicerces argumentativos sólidos. Ao apresentar em perspectiva histórica diferentes modelos formativos e sua articulação com os saberes docentes, a pesquisa reconhece que nenhuma política educacional surge no vácuo. Ela é, invariavelmente, uma resposta – ou uma tentativa de resposta – a problemas, tensões e debates que a precedem. A ênfase nos desafios específicos da formação em História, como a gestão das temporalidades e das memórias em disputa, enriquece ainda mais essa base, preparando o leitor para compreender por que a vivência na prática escolar é tão vital para este profissional em particular.

Dessa forma, na primeira seção é feita a contextualização da formação de professores, permitindo que o PRP seja analisado não como uma iniciativa isolada, mas como um capítulo relevante na longa e complexa história da formação de professores no Brasil. Ao delinear o panorama das lacunas e das disputas históricas, especialmente a persistente dicotomia entre teoria e prática, o texto cria o contraste necessário para, posteriormente, destacar o caráter inovador e a pertinência da Residência Pedagógica. A intenção declarada de compreender em que terreno o Residência Pedagógica se insere e a quais problemas históricos ele busca responder é, portanto, o que confere profundidade à análise, transformando a dissertação de um simples estudo de caso em uma reflexão crítica sobre os rumos da formação docente no país.

Na segunda seção, O Programa Residência Pedagógica: Histórico, Estrutura e Potencialidades Formativas, o foco recai diretamente sobre o nosso objeto de estudo. Analisamos o histórico de criação do programa, sua fundamentação legal, seus objetivos e as características de seus editais, situando-o no contexto mais amplo das políticas educacionais recentes. A partir do diálogo com a legislação e com pesquisas que já se debruçaram sobre o PRP, exploramos suas potencialidades para a superação da dicotomia teoria-prática e para a valorização da escola como locus de formação. Ao final, esperamos demonstrar como a experiência proposta pela residência, quando articulada a uma sólida reflexão teórica, pode se tornar um caminho fecundo para formar professores de História que sejam não apenas transmissores de conteúdo, mas intelectuais e pesquisadores e narradores de suas vivências.

Ao delinear a segunda seção, a proposta transita do panorama histórico para a análise do objeto de estudo, uma escolha metodológica que confere rigor e especificidade à pesquisa. A decisão de examinar o programa a partir de sua fundamentação legal, editais e diálogo com

a literatura existente é imperativo para evitar uma análise superficial ou meramente impressionista. Situar o PRP no contexto das políticas educacionais recentes permite compreendê-lo não como uma iniciativa isolada, mas como parte de um movimento mais amplo que busca reconfigurar a formação docente. A exploração de suas potencialidades para valorizar a escola como lócus de formação e superar a dicotomia teoria-prática ataca o cerne do problema histórico apresentado na seção anterior, demonstrando a pertinência do programa como campo de investigação.

A conclusão almejada para a seção sintetiza o horizonte formativo que a dissertação defende. A meta de demonstrar que a imersão na residência pode formar professores de História que sejam intelectuais, pesquisadores e narradores de suas vivências encapsula a superação do modelo de professor como mero transmissor de conteúdo. Esse perfil tríplice conecta a análise do PRP à pesquisa narrativa que me fundamenta. O papel do narrador, aqui, apoia-se em Walter Benjamin (1987) em texto da década de 1930, que o define a partir da capacidade de reelaborar o vivido através da sensibilidade, da reflexão e da partilha. Para Benjamin, a narrativa exige o diálogo e a escuta atenta, demonstrando que o sentido da experiência não se encerra em quem fala, mas necessita da participação do outro para ser acolhido e ressignificado.

Essa participação do olhar do outro é uma característica essencial da pesquisa narrativa defendida também pelo GEPEC. Ao investigar a minha própria prática, vivencio um encontro íntimo que exige coragem, como elucidam os teóricos do grupo:

Essas pesquisas promovem encontro consigo mesmo que é muitas vezes doloroso, porque a mediação com os outros faz ver o que o narrador/personagem não consegue ver ou tem dificuldades de ver, já que quando falamos de nós mesmos, sempre estamos propensos a “salvar a face”: apresentar-se de modo a ser aceito e justificado. Aceitar esse envolvimento do sujeito consigo próprio, envolvimento este frequentemente ignorado pelas pesquisas que tomam a história do outro para sobre ela refletir, leva a defender o professor como pesquisador de sua própria prática. Esta uma característica essencial das investigações narrativas de que tratamos aqui. Ao propormos o professor como pesquisador não estamos acrescentando mais um trabalho para o professor, estamos considerando que esse tipo de pesquisa é parte de seu processo de formação continuada e essencial a seu exercício profissional. Vai além da mera colaboração ou da participação em pesquisas de terceiros, porque neste tipo de pesquisa se assumem a autoria e as responsabilidades que lhe são próprias. (Lima, Geraldi e Geraldi, 2015, p. 39)

Vivenciar esse exercício de implicação subjetiva é o que me permite ir além da mera colaboração em pesquisas alheias, assumindo, de fato, a autoria da minha profissão. A tríade

— intelectual, pesquisador e narrador — consolida, assim, um educador que transforma a sua experiência vivida em conhecimento consciente e comunicável.

Para compreender a docência em sua plenitude, é imprescindível destituí-la de abstrações teóricas e fixar o olhar no espaço concreto onde a vida escolar diária acontece. É sob essa premissa metodológica e sensível que a terceira seção deste capítulo se dedica a apresentar a Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, localizada em Ituiutaba–MG, território educativo que nos abrigou, desafiou e coformou ao longo das vivências no Programa Residência Pedagógica. Nas próximas páginas, conduzo o leitor a mergulhar na historicidade dessa instituição, cuja gênese remonta a 1965 com a criação do antigo Ginásio de Ituiutaba, consolidando-se ao longo das décadas como um polo vital de democratização do ensino na região do Pontal do Triângulo Mineiro. Mais do que traçar um mero panorama cronológico ou administrativo, busco problematizar as políticas de memória e as contradições históricas que envolvem a homenagem em sua nomenclatura oficial, ao mesmo tempo em que revelo a sua complexa realidade socioeducacional: uma escola de expressiva abrangência no Setor Universitário, que mantém cerca de 35 turmas nos turnos matutino, vespertino e noturno, acolhendo predominantemente a juventude do Ensino Médio regular, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cumprindo a relevante função social de escolarizar pessoas privadas de liberdade nas unidades da APAC e no sistema prisional local.

Ao adentrar esse espaço escolar, o leitor é convidado também a interrogar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, documento estruturante que se pretende afastar da frieza burocrática para se afirmar como um compromisso ético com a gestão democrática, o diálogo, a autonomia discente e a urgente superação do muro — não apenas físico, mas existencial — que ainda separa a escola, a família e a comunidade. É exatamente nesse cenário plural e desafiador, atravessado por tensões sociais, pela imposição de reformas curriculares como o Novo Ensino Médio e pelas próprias limitações de sua infraestrutura física, que a nossa pesquisa ganha corpo e sentido. Para aproximar quem lê da dignidade, da beleza e da vitalidade desse cotidiano, a seção incorpora ainda um esforço de documentação visual com fotografias do nosso acervo, provando que a escola-campo nunca foi um palco passivo para a testagem de teorias acadêmicas, mas o território soberano e pulsante onde a nossa identidade docente e o ensino de História foram diária e coletivamente ressignificados.

III.1- Tornar-se Professor de História: Percursos, Saberes e Desafios da Formação Docente

A discussão sobre a formação de professores no Brasil é indissociável da própria história da educação no país. Trata-se de um campo constituído por meio de avanços, retrocessos e disputas, refletindo as tensões sociais, políticas e econômicas de cada período. A constituição histórica do campo da História da Educação, entre o final do século XIX e meados do século XX, já revela as bases sobre as quais os debates formativos se assentariam. Foi um processo marcado pela busca de legitimação acadêmica e pela definição de objetos e métodos, num movimento que gradualmente deslocou o foco de uma história de grandes feitos e personagens para uma análise das instituições, das práticas e dos sujeitos escolares (Vidal; Faria Filho, 2003). Nesse sentido

“forçoso é então assumir que, partícipes da construção da disciplina História da Educação, nós, os autores, somos, nos momentos mais recentes, sujeitos e objetos desta narrativa. E, mais do que isso, que as fontes que utilizamos são, elas também, peças do jogo político que institui a memória (e produz o esquecimento) nas constantes lutas de representação travadas no interior do campo” (Vidal; Faria Filho, 2003, p.60-61).

Essa trajetória evidencia que a preocupação com a escola e seus atores, incluindo os professores, não é recente, mas sua abordagem e profundidade se transformaram significativamente ao longo do tempo. A consolidação das licenciaturas no Brasil não se deu de forma linear, mas como um processo complexo, influenciado por fatores políticos, econômicos e sociais. A história da política de formação de professores, que é marcada pela interação entre as decisões de uma política centralizadora e as contradições sociais, pode ser analisada em três momentos cruciais: o surgimento das licenciaturas na década de 1930, as reformas implementadas em 1968 e o cenário atual, que começou a se configurar nos anos 1990.

Ainda que o ideal de formar professores em nível superior já estivesse presente no pensamento republicano do final do século XIX, foi somente a partir de 1930 que as primeiras medidas legais redefiniram os parâmetros para essa formação. O Decreto nº 19.851/1931, que regulamentou a estrutura das universidades, é um marco nesse período. Contudo, o próprio decreto permitiu a criação de universidades sem a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, instituição encarregada da formação docente, evidenciando uma prioridade da elite por profissões de maior prestígio, como as de médico, advogado e engenheiro.

No entanto, a contradição da realidade da universidade brasileira se estabelece quando se observa o próprio Decreto 19.851/31, que cria o seu estatuto. Este, em seu artigo 5º, inciso I, facultou a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras nas universidades, já que, ao estabelecer a constituição de uma universidade associada à exigência mínima de três institutos do ensino superior, entre as quatro possibilidades existentes Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras, permitiu que, em virtude da tradição elitista das universidades brasileiras na qual o ensino superior esteve sempre a serviço, as áreas determinantes para a instituição de uma universidade atendessem prioritariamente as profissões liberais medicina, direito e engenharia. (Brasil, 1931). Por ter o controle em mãos, a elite, segundo Azevedo (2010), buscava por todos os meios disponíveis conter os anseios da população por mais horizontes científicos e culturais em todas as profissões do campo do conhecimento e da pesquisa. (Santos; Mororó, 2019, p.4)

A consolidação legal da formação de professores para o ensino secundário se iniciou dentro do contexto da Reforma Francisco Campos, com a criação em 1934 da primeira Faculdade de Ciências e Letras, ligada ao Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. A partir daí acarretando a exigência de um registro junto ao Ministério da Educação, o qual era condicionado a uma formação específica oferecida pelas Faculdades de Filosofia. Nesse contexto, emergiu o modelo 3+1: três anos de bacharelado, com foco no conteúdo, seguidos de um ano de disciplinas pedagógicas para a obtenção da licenciatura. A escolha pela docência era, assim, uma decisão posterior ao bacharelado, e a licenciatura era percebida como um mero complemento, e não como uma formação completa por si só.

A formação de professores em nível superior estava, portanto, diretamente vinculada aos cursos de bacharelado das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Isto é, o aluno não ingressava em um curso para fazer licenciatura. Sua finalidade era ser um bacharel, uma vez que ao final dos três anos de curso esse aluno obtinha o diploma de bacharelado. Aqueles que pretendiam postergar os estudos ou tinham vocação para o magistério, viam a possibilidade de licenciar-se, mediante as disciplinas da área pedagógica, por um período de um ano. Ou seja, a decisão de se tornar professor poderia ser tomada *aposteriori*. (Santos; Mororó, 2019, p.5)

A Reforma Universitária de 1968 representou um marco significativo na história da formação de professores, sendo impulsionada pelo governo militar com o objetivo de modernizar e conter as manifestações estudantis, por meio do acordo MEC-USAID²³. A Lei nº

²³ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>

5.540/1968 promoveu a desvinculação das licenciaturas das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e estabeleceu a criação de departamentos especializados para cada campo do saber. Essa reestruturação, no entanto, acarretou uma mudança de prestígio acadêmico, onde a pesquisa e a pós-graduação ganharam hegemonia em detrimento do ensino e da graduação, que passaram a ocupar uma posição secundária.

O que se observou foi que as atividades de ensino e a graduação, que até então ocupavam um lugar central no modelo universitário brasileiro, foram perdendo prestígio diante da atividade de pesquisa e, posteriormente, da pós-graduação. Com isso, as práticas de pesquisa tornam-se cada vez mais hegemônicas à medida que as atividades de ensino e de formação profissional nas graduações vão perdendo espaço dentro da instituição. (Santos; Mororó, 2019, p.7)

Diante da Lei 5.692 de 1971²⁴, que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus e, da consequente falta de professores qualificados para atuação na educação pública, foram introduzidas as licenciaturas curtas, uma modalidade de formação emergencial e de curta duração que contribuiu para a precarização do ensino. Essa modalidade se expandiu nas universidades públicas e, sobretudo, na rede privada, oferecendo um meio rápido para que professores em atividade obtivessem uma titulação de nível superior.

A reforma universitária da década de 1960 e 1970, em grande parte impulsionada pelo acordo MEC-USAID, não se configurou como uma política estratégica e de longo prazo para a formação docente, mas sim como uma medida emergencial e administrativa. Essa abordagem resultou na ausência de políticas públicas sólidas para a área, na baixa participação da sociedade nos processos decisórios e na proliferação de cursos de formação aligeirada.

Percebe-se que a mudança ocorrida no campo da formação de professores no contexto da reforma universitária dos anos 1960 e início dos anos de 1970, apesar da mobilização dos estudantes e professores, não foi a resposta política que almejava a implantação de políticas públicas de formação docente. A mudança foi resultado de um conjunto de medidas emergenciais, de caráter administrativo e organizacional, orquestradas pelos técnicos norte-americanos, acordo MEC-USAID que, por ocasião das assessorias, determinaram as soluções para superar a demanda de formação de professores pertinente ao projeto educacional do período. (Santos; Mororó, 2019, p.8)

²⁴ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971); LDB (1971); Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-retificacao-26711-pl.html>

Em resposta a esse quadro de crise, os educadores brasileiros, no final dos anos 1970, iniciaram um movimento de oposição, visando à reformulação dos cursos de formação de professores, com a notável criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. Esse movimento ganhou força na década de 1980, opondo-se às propostas oficiais do Ministério da Educação e defendendo uma nova agenda para a formação docente, baseada em uma visão mais crítica e participativa. Tal mobilização evidencia a constante disputa e a resistência da categoria contra a precarização e a tecnicização da profissão.

Diante do desordenamento legal, da ausência de políticas públicas de formação de professor, da falta de abertura para a participação da sociedade na construção de propostas para formação de docentes, do fracasso da má formação dos professores advindo dos cursos de licenciatura curta e da proliferação dos cursos particulares no final da década de 1970, desencadeou-se, por parte dos educadores, um forte movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil, sobretudo pela ascensão das forças populares. (Santos; Mororó, 2019, p.8)

O terceiro e mais recente momento decisivo na história da formação docente foi marcado pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Essa legislação foi promulgada em meio a uma disputa entre a visão neoliberal, defendida pelo capital, e as propostas alternativas de movimentos sociais e da comunidade acadêmica. A LDB consolidou uma política educacional liberal, alinhada às sugestões de organismos internacionais como o Banco Mundial.

O projeto da LDB vencedor em 1996 revelou-se como um duro golpe para a sociedade brasileira, uma vez que sua aprovação se deu em um contexto de real interferência no processo democrático restabelecido no país desde a aprovação da Constituição Federal de 1988, o qual havia permitido à comunidade acadêmica e científica e aos movimentos sociais uma mobilização em torno da construção de um projeto de lei para a educação nacional de iniciativa popular. Atribui-se a Darcy Ribeiro a autoria extraordinária do golpe regimental que culminou com a aprovação do texto final da Lei ... (Santos; Mororó, 2019, p.10)

Santos e Mororó (2019) ressaltam o caráter político e contestado da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Ao descrever a promulgação da lei como um duro golpe e o resultado de uma manobra regimental, fica evidente a profunda divergência entre o projeto construído pela comunidade acadêmica, movimentos sociais e o poder público. Essa situação aponta para um conflito fundamental entre o processo democrático que se consolidava após a Constituição de 1988 e a imposição de uma política educacional de viés liberal, alinhada à nova conjectura política do governo de Fernando Henrique Cardoso. A

aprovação da LDB, nesse sentido, não foi apenas um ato legislativo, mas a vitória de uma visão de educação que priorizava a lógica de mercado e a centralização do poder, em detrimento do projeto plural e participativo que vinha sendo articulado pela sociedade civil.

A partir dos anos 2000, A despeito do contínuo debate promovido por educadores organizados em suas associações, as políticas educacionais recentes foram marcadas por avanços e retrocessos. Houve a universalização e o financiamento da Educação Básica, a universitarização do Ensino Superior, e o estabelecimento de diretrizes para a formação de professores, além de programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Contudo, essas medidas são vistas como características de uma "política de capitalização da educação"(Santos; Mororó,2019, p.15), que busca corrigir distorções históricas enquanto mantém a vigilância e o controle mercantis nas instituições de ensino superior públicas.

O cenário atual, influenciado por crises políticas e institucionais, tem intensificado a depreciação e o estigma social da área de formação de professores. A partir de 2016 especialmente, ações como o Congelamento de Gastos²⁵ e a Reforma Trabalhista²⁶, bem como a institucionalização do Notório Saber²⁷, sinalizam um retrocesso que reforça a ideia de que a educação é um dom ou vocação, e não uma profissão que exige formação sólida, representando uma afronta às lutas sociais pela profissionalização docente e um desrespeito às conquistas democráticas asseguradas no Plano Nacional de Educação de 2014²⁸ e que não se cumpriram.

A formação de professores de História no Brasil é marcada por um percurso complexo, com disputas e legislações que moldaram a profissão ao longo do tempo. A história dessa

²⁵ A EC 95/2016 é a Emenda Constitucional do "Teto de Gastos", que estabeleceu o Novo Regime Fiscal (NRF) no Brasil, limitando o crescimento das despesas públicas federais por 20 anos a partir de 2017, corrigidas apenas pela inflação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

²⁶ Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017: Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm

²⁷ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017: em seu 6º artigo altera o artigo 61 da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) instituindo o notório saber. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

²⁸ O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) vigorou de 2001 a 2011, instituído pela Lei nº 10.172. O PNE 2014, que teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934/2024, foi estabelecido pela Lei nº 13.005/2014. Em junho de 2024, o Ministério da Educação enviou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 2.614/2024, propondo um novo PNE para o próximo decênio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne>

formação pode ser analisada por meio de quatro marcos principais, que evidenciam a dicotomia persistente entre a formação específica (bacharelado) e a pedagógica (licenciatura)

A constituição dos primeiros cursos universitários de História, na década de 1930, marca o início formal desse processo. Neste período, destacam-se as experiências da Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), fundada por Anísio Teixeira em 1935. A USP, alinhada aos interesses da oligarquia paulista, tinha como função principal a formação intelectual de elites e era mais voltada para a pesquisa “desinteressada” (Lopes, 2008, p.115 *apud* Nascimento, 2013, p.268). Sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que abrigava o curso de História e Geografia, não priorizava a formação profissional imediata. A formação pedagógica ficava a cargo de um Instituto de Educação separado, consolidando o modelo 3+1—três anos de formação específica e um ano de formação pedagógica.

Os primeiros cursos dessa instituição se constituíram no chamado modelo “3+1”, isto é, três anos de formação específica (bacharelado) somados a um ano de licenciatura ou formação pedagógica. Após cursarem as disciplinas específicas do curso de História e Geografia, os discentes se dirigiam ao Instituto de Educação a fim de cursarem as disciplinas pedagógicas. ... Organizado em 3 anos, contava com disciplinas como Etnologia brasileira e noções de tupi-guarani, História da Civilização e uma disciplina intitulada Geografia, que atravessava os 3 anos. Com o desligamento do Instituto de Educação da Universidade, em 1938, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras incorporou os estudos pedagógicos necessários à formação do professor. Assim, o Licenciado passava a ser aquele que concluisse o curso de Didática. (Nascimento, 2013, p.269)

A criação dos primeiros cursos de História em nível superior na década de 1930 evidencia as contradições iniciais desse processo. Ao contrapor o modelo da USP, focado na formação de elites e na pesquisa desinteressada, com a visão da UDF, que, embora com menor autonomia, buscava uma formação mais integrada, percebe-se que a própria origem da formação docente já era um campo de disputas. A consolidação do modelo 3+1, com a separação da formação pedagógica da formação em conteúdo específico, e sua posterior incorporação pela Faculdade de Filosofia, reforça a hierarquização dos saberes. Essa estrutura inicial, que relegava a didática a um papel complementar, lançou as bases para uma dicotomia que persistirá por décadas. Essa organização não só moldou o currículo, mas também a mentalidade sobre o que é ser historiador e professor, com a formação pedagógica vista como um apêndice, e não como parte intrínseca da identidade profissional.

Em contrapartida, a UDF, inspirada no ideário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²⁹, demonstrou maior preocupação com o preparo do magistério. O projeto da UDF era integrado, não dissociando a formação profissional dos conteúdos específicos e da pesquisa. A formação pedagógica permeava todo o curso e não era um complemento. No entanto, influenciado por professores franceses, o currículo sofreu modificações, e a formação pedagógica foi transferida para o último ano, com carga horária reduzida. A UDF foi extinta em 1939 e incorporada à Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil. A FNFfi se tornou o modelo a ser seguido no país, com o curso de História e Geografia atrelado e seguindo a lógica do 3+1, onde se dava maior importância à formação específica.

Apesar de ter tido breve duração, tendo funcionado entre 1935 e 1939, a UDF apresenta dois projetos principais de formação de professores. Inicialmente o curso de História, dividido em 3 anos, compreendia disciplinas de conteúdo, específicas ao saber historiográfico; ... A formação pedagógica permeava todo o curso e não era um complemento à formação cultural ou específica. Nos anos seguintes, o currículo sofreu algumas modificações indicadas por professores franceses, como Henri Hauser. Para o professor francês, “a formação pedagógica deveria ocorrer apenas no último ano”, além de sugerir aumento da carga horária de disciplinas de conteúdo, tais como História Antiga e Moderna. Com essas reformulações a nova organização curricular passou a priorizar “um curso de conteúdo mais alargado e uma formação pedagógica feita a posteriori, menos preocupada em articular-se à formação cultural”. A partir de 1937, as matérias pedagógicas passaram a ser oferecidas ao final do terceiro ano, com carga horária reduzida. A gradativa radicalização política, que chegou a seu ponto máximo com a instalação do Estado Novo em 1937, levou ao processo de crise da UDF, culminando na sua extinção em janeiro de 1939 (Decreto-Lei nº 1.063/39). (Nascimento, 2013, p. 270-271)

A Universidade do Distrito Federal (UDF) teve uma curta, mas significativa, trajetória como um modelo alternativo e integrado de formação de professores, em contraposição ao modelo que viria a se consolidar no país. Inspirada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a UDF buscou uma formação na qual a pedagogia não era um mero complemento, mas sim uma parte que permeava todo o curso. No entanto, essa concepção foi progressivamente enfraquecida por influências externas, como as propostas de professores franceses que defendiam a transferência da formação pedagógica para o último ano e a redução de sua carga horária. A extinção da UDF em 1939 e sua posterior absorção pela Faculdade Nacional de

²⁹ Anunciado na IV Conferência Nacional de Educação realizada, no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931 pela Associação Brasileira de Educação (ABE) o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi redigido por Fernando de Azevedo e publicado pela primeira vez em 1932. Contou com 26 signatários e apresentou um programa de reforma educacional pautado em alguns princípios básicos: a defesa da escola pública, leiga, única, obrigatória e gratuita. A educação superior e a formação de professores receberam uma grande atenção no documento. (Nascimento, 2013, p. 303)

Filosofia (FNFi) representam a derrota definitiva desse projeto integrado. A FNFi, ao adotar o modelo 3+1, consolidou a dicotomia entre a formação em conteúdo específico e a formação pedagógica, hierarquizando os saberes e relegando a didática a um papel complementar e secundário. Esse episódio histórico não apenas encerrou uma experiência pedagógica inovadora, mas também estabeleceu um padrão para a formação docente que influenciaria as políticas educacionais e a estrutura curricular das licenciaturas até o tempo presente.

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 e a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) em 1962 estabeleceram o currículo mínimo para o ensino superior. A LDB permitia que a habilitação para o magistério fosse feita por meio de exame de suficiência³⁰, uma brecha que mantinha a seleção de docentes de forma improvisada. Nesse contexto, a Associação de Professores Universitários de História (APUH), que se tornaria a ANPUH, foi fundada em 1961. Inicialmente, a APUH, composta por professores-pesquisadores, manteve um caráter acadêmico, discutindo a formação de professores apenas quando "muito necessário".

Inicialmente denominada Associação de Professores Universitários de História (APUH), era composta por professores vinculados a instituições como a Universidade do Brasil e a USP. Nas palavras de Maria do Carmo Martins, “como uma associação científica fundada por professores-pesquisadores, a entidade manteve seu caráter acadêmico, com atividades de divulgação de trabalhos de pesquisa histórica, *discutindo, quando muito necessário*, o ensino superior e a formação de professores” (Martins, 2000, p.111, grifos nossos). Entretanto, é preciso destacar que no 1º Simpósio de Professores de História do Ensino Superior, realizado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (São Paulo), a formação dos professores de História e a necessidade de mudança nos currículos foram amplamente abordadas. Na ocasião, ocorreram Conferências, como a proferida pelo professor Pedro Calmon, então reitor da Universidade do Brasil, sobre a História do Brasil, e sete sessões que versaram sobre diferentes temas. (Nascimento, 2013, p.276-277)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 e a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) em 1962 estabeleceram o currículo mínimo para o ensino superior, mas também permitiram a habilitação para o magistério via exame de suficiência, o que evidencia uma falha na política de formação docente e uma seleção de professores de forma

³⁰ No Art. 117 da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 ficou estabelecido: “enquanto não houver número suficiente de professores licenciados em Faculdades de Filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

improvisada. A fundação da Associação de Professores Universitários de História (APUH) em 1961, que se tornaria a ANPUH, inicialmente teve um caráter mais acadêmico e de pesquisa. Apesar de ser composta majoritariamente por professores-pesquisadores, a associação debateu a formação de professores em seu primeiro simpósio, sinalizando a preocupação com o tema. Essa dualidade entre o foco na pesquisa e o reconhecimento da importância da formação docente seria uma marca da trajetória da entidade e das discussões sobre a profissionalização do magistério no Brasil.

As décadas de 1970 e 1980 marcaram um novo período, impulsionado pela luta contra as licenciaturas em Estudos Sociais, que ameaçavam a formação de professores de História.

Após o golpe de 1964, se processaram importantes modificações na política educacional, que podem ser observadas nas reformas do Ensino Superior (Lei 5.540/68) e de Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71). ... Negou-se à História o seu caráter autônomo com a inclusão dos Estudos Sociais, componente curricular que integrava a História e a Geografia, no currículo do ensino de 1º grau, e com a diminuição da carga horária da disciplina no 2º grau. (Nascimento, 2013, p. 281)

O debate sobre a formação docente ganhou força e a ANPUH, com a entrada de novos membros atuantes no ensino básico, passou a focar na formação de professores.

A partir das décadas de 1970 e 1980, com o ingresso de novos sócios, atuantes no ensino básico e na formação de docentes para esse segmento, a Associação teve de lançar seu olhar para a formação de professores de História e para o ensino dessa disciplina escolar, constantemente ameaçados pelos pressupostos estabelecidos pelas reformas educacionais implementadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE). (Nascimento, 2013, p. 266)

Essa reconfiguração da associação e o repensar da formação foram fundamentais para as transformações e tensões na formação de professores de História no Brasil, iniciadas na década de 1960. A LDBEN de 1961 e a criação do CFE em 1962, embora estabelecessem um currículo mínimo, permitiram a habilitação improvisada de docentes por meio de exames de suficiência, revelando uma fragilidade na política de formação. A fundação da APUH (futura ANPUH) em 1961, inicialmente focada na pesquisa, logo se viu confrontada com a necessidade de discutir a formação docente, evidenciando uma dualidade entre o caráter acadêmico e a preocupação com o magistério.

A durante a década de 1970, com a ditadura militar e as reformas educacionais, essa preocupação se intensificou. A negação do caráter autônomo da História, com a criação dos Estudos Sociais, ameaçou a disciplina escolar e o campo de trabalho dos historiadores. Essa

ameaça impulsionou a ANPUH, que, com a entrada de novos membros atuantes no ensino básico, reorientou seu olhar para a formação de professores e para a defesa da disciplina. O movimento de oposição às políticas educacionais da ditadura foi fundamental para a “luta pela formação de professores e por um outro ensino de História” (Mesquita; Zamboni, 2008) marcando a reconfiguração da entidade e o início de um debate mais aprofundado sobre a profissionalização do magistério.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores, implementadas a partir de meados da década de 1990 e no início do século XXI, surgiram a partir desse movimento de repensar a formação docente.

Nos anos 1990, período em que o processo de redemocratização se consolidava, novas reformas educacionais foram implementadas. Da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 emergiram outros documentos, com o intuito de garantir a reforma educacional, tais como: as Diretrizes Curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e médio; as Diretrizes Curriculares para os cursos de nível superior, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). (Nascimento, 2013, p. 289)

As discussões sobre a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, e entre teoria e prática, que tiveram início na década de 1930, continuam a instigar os debates e a busca por um currículo que integre as diferentes dimensões da formação do professor de História.

... a formação de um profissional qualificado a exercer atividades de ensino, pesquisa e extensão. Estes são aspectos que se inter-relacionam, ou deveriam, na formação do historiador e professor de História. É um rompimento com o que propôs a política de formação de professores defendida pelo CFE nos anos 1970 e 1980, que distinguia as formações do professor e do pesquisador. Aquele que provinha da licenciatura curta era professor e não tinha formação para ser nada mais. Entretanto, as Diretrizes apresentam como foco principal a formação do historiador. A formação do professor de História é quase uma consequência, ou seja, o professor se forma sobre o domínio do instrumental teórico-metodológico do historiador. As Diretrizes expõem sete habilidades e competências que devem ser trabalhadas na formação dos discentes dos cursos de História. Apenas duas delas se referem diretamente às licenciaturas. (Nascimento, 2013, p. 291)

A proposta da ANPUH no final dos anos 1990, por exemplo, buscava a superação dessa dicotomia, mas a legislação federal seguiu uma direção oposta. A luta por um desenho curricular que integre as atribuições profissionais da teoria, da prática, da pesquisa e do ensino permanece como um desafio constante.

Diante de todo o exposto até aqui, fica evidenciado que historicamente, a formação docente no Brasil tem sido marcada por uma profunda desigualdade social e por desafios relacionados à qualidade do ensino, fatores que se retroalimentam. A expansão do acesso à educação básica, especialmente a partir de meados do século XX, não foi acompanhada na mesma medida por investimentos na valorização e na formação qualificada do magistério. Como apontam Bruxel, Santos e Borghetti (2024), durante todos os períodos da história da educação brasileira, a precarização do trabalho docente e a persistência de modelos formativos que pouco dialogam com a realidade das escolas públicas criaram um ciclo vicioso que impacta diretamente a qualidade da educação oferecida às camadas populares, transformando-a em ferramenta de interesses das classes política e economicamente dominantes do país.

Como resultado, a educação se tornou um meio para formar indivíduos como objetos do trabalho, em vez de sujeitos autônomos e transformadores de suas próprias histórias. Assim, a educação oferecida às camadas populares, em todos os períodos históricos, foi uma educação domesticadora, com condições precárias e insuficientes, que não cumpria o sentido pleno de uma educação democrática, libertadora e de qualidade para todos.

Dessa forma, a educação contribuiu para formar pessoas como objetos para serem usados no trabalho no lugar de formar sujeitos construtores da sua própria história. A educação brasileira apresenta, em todos os períodos de sua história, realidades e contextos diferentes, no entanto, os modelos de uma educação planejada e organizada para a população das camadas populares não se diferem. Assim, essas pessoas tinham acesso a uma educação que era domesticadora e apresentava condições precárias e insuficientes e não davam lugar para o sentido pleno da educação democrática, libertadora, transformadora e de qualidade para todos. (Bruxel, Santos e Borghetti, 2024, p. 4).

A luta por uma formação de professores que seja, ao mesmo tempo, crítica, sólida em seus fundamentos teóricos e conectada com os desafios do seu tempo é, portanto, uma luta pela própria democratização do ensino.

Prosseguindo ainda na reflexão sobre os aspectos históricos da formação de professores no Brasil, inclusive de História, as críticas contundentes ao longo dos anos também recaem sobre a predominância do modelo 3+1 nos cursos de graduação, que distancia a teoria e prática e que em alguns momentos relegou a parte pedagógica as faculdades de educação mesmo em face de processos de reformulações dos cursos de licenciatura, como aconteceu durante a reforma universitária de 1968.

Sem mexer essencialmente no modelo de isolamento entre a teoria e a prática na formação docente, a reforma universitária de 1968 estabeleceu espaços institucionais separados, nas universidades, para cada uma das partes da formação, sendo que as práticas de ensino (estágios) foram transladadas para as faculdades ou departamentos de educação/pedagogia. Compartilhamos a opinião de que essa reforma teve o condão de aprofundar ainda mais a distinção entre a formação teórica e a prática, empurrando-as para a dicotomia: a separação em espaços institucionais distintos e concorrentes na luta por recursos financeiros, materiais e humanos consolidou um preconceito generalizado de que a área da pedagogia nada teria a fornecer ao profissional de história, por exemplo, dado que o essencial para ensinar – opinião que se fortaleceu – seria o estrito domínio do conhecimento histórico; pela parte da área da educação, o preconceito generalizado era o de imaginar nos departamentos de saberes específicos – os de história, por exemplo, a absoluta incompetência no que se refere ao ato de ensinar, pelo menos no que se referia à educação básica.(Cerri, 2013,p.171)

A crítica de Cerri (2013) oferece um diagnóstico preciso e contundente sobre um dos problemas estruturais da formação de professores no Brasil: a institucionalização da dicotomia entre teoria e prática. A crítica ao modelo “3+1” e, especialmente, à reforma universitária de 1968, é crucial para compreender que essa separação não é apenas uma falha curricular, mas um arranjo institucional deliberado. Ao transladar a responsabilidade pela formação prática para as faculdades de educação, a reforma não promoveu a integração, mas, paradoxalmente, aprofundou o abismo. Ela criou espaços físicos e simbólicos distintos, que passaram a competir por recursos e legitimidade, consolidando a fratura entre o saber o quê (conteúdo específico) e o saber como (prática pedagógica).

As consequências dessa separação institucional, como aponta Cerri, foram desastrosas e fomentaram uma cultura de preconceito generalizado que reverbera até hoje. De um lado, consolidou-se nos departamentos de saberes específicos, como o de História, uma visão bacharelesca que supervaloriza o domínio do conteúdo e despreza a dimensão pedagógica como um saber menor. De outro, nas faculdades de educação, fortaleceu-se a percepção de que os especialistas de área seriam pedagogicamente incompetentes para atuar na educação básica. Compreender essa mútua desconfiança, forjada historicamente na própria estrutura da universidade, é fundamental para dimensionar a importância e o caráter inovador de programas como a Residência Pedagógica, que se propõem a desconstruir dentro das possibilidades, essas barreiras institucionais e a promover um diálogo efetivo entre esses dois mundos historicamente apartados.

Um dos pontos mais sensíveis nesse debate é a já mencionada dicotomia entre teoria e prática. Por muito tempo, prevaleceu um modelo formativo que entendia a formação como um

processo de duas etapas distintas: primeiro, uma sólida base teórica oferecida pela universidade; depois, a aplicação desses conhecimentos na prática, durante os estágios ou no início da carreira. Essa concepção, conhecida como modelo da racionalidade técnica, pressupõe uma hierarquia em que o conhecimento acadêmico se sobrepõe aos saberes que emergem da experiência. No entanto, essa visão tem sido amplamente criticada por sua incapacidade de dar conta da complexidade do fazer docente. A prática pedagógica não é uma aplicação linear de teorias; ela é imprevisível, situada e exige do professor a mobilização de diferentes tipos de saberes para tomar decisões em tempo real.

Aprofundando essa reflexão, França (2017) argumenta sobre a centralidade da articulação teoria-prática nos processos de formação inicial. Para a autora, programas que promovem a imersão em vivências práticas devem ser compreendidos como espaços essenciais para a consolidação de competências pedagógicas. Mais do que isso, são nesses espaços que se fortalece a autonomia dos futuros educadores, capacitando-os a questionar e a se posicionar criticamente frente aos preceitos da modernidade capitalista que permeiam a educação.

Ao pensar este cenário na relação com a formação docente na modernidade, também percebo que muitas das propostas formativas estão distantes das experiências dos professores, na maioria das vezes, fundamentam-se pela perspectiva da racionalidade instrumental, com formações voltadas para o treinamento. (França, 2017, p. 70).

O argumento de França (2017) oferece uma camada de profundidade crítica indispensável à análise de programas de imersão prática. Ao argumentar que tais espaços são essenciais não apenas para a consolidação de competências pedagógicas, mas, fundamentalmente, para o fortalecimento da autonomia, a autora desloca o debate do campo meramente técnico para o político. A formação docente, sob essa ótica, transcende o aprendizado de métodos e técnicas. Ela se torna um exercício de capacitação para a crítica, instrumentalizando os futuros educadores a "questionar e a se posicionar criticamente frente aos preceitos da modernidade capitalista" (França, 2017, p. 71). Essa perspectiva é crucial, pois sugere que a vivência na escola nos estágios supervisionados e acrescento aqui também os programas de iniciação à docência, como a Residência Pedagógica, têm o potencial de ser um ato de insurgência contra a lógica reprodutivista, formando não apenas aplicadores de currículo, mas intelectuais capazes de ler e intervir na realidade social que permeia a educação.

A reflexão de França (2017, p. 70) sobre a formação docente contemporânea, apontando para um cenário em que as propostas formativas se distanciam da prática real dos

professores, que ainda adota uma racionalidade instrumental, focada em um modelo de treinamento que negligencia a experiência e a vivência dos educadores e tem como resultado a predominância de modelos pragmáticos e utilitários que não dialogam com o contexto escolar, e que ignoram a necessidade de reflexão crítica e de uma contextualização profissional adequada, acaba por expor o abismo entre essa potencialidade crítica e a realidade de muitas propostas formativas. Ao denunciar a predominância de uma perspectiva da racionalidade instrumental que reduz a formação a um mero treinamento, a autora diagnostica o desafio que ainda aflige grande parte da formação docente. Esse modelo instrumental, distante das experiências concretas dos professores, trata o educador como um técnico-operário, cuja função é aplicar eficientemente um pacote de soluções pré-fabricadas.

Tal abordagem não apenas empobrece a prática pedagógica, como também é funcional à modernidade capitalista que a autora critica, pois produz profissionais dóceis e acríticos. Portanto, a valorização de programas que possibilitem a vivência prática e a reflexão autônoma, representa uma ruptura necessária com esse paradigma, reafirmando a docência como um trabalho intelectual e um ato de compromisso social.

Nesse sentido, a contribuição de pesquisadores como António Nóvoa é fundamental. Em entrevista concedida a Maria Lúcia Resende Lomba e Luciano Mendes Faria Filho no ano de 2022, Nóvoa defende que a formação de professores deve se concentrar no desenvolvimento de uma “cultura profissional”, o que implica “trazer a formação para dentro da profissão” (Lomba; Faria Filho, 2022). Para o autor, o modelo ideal não é o da aplicação, mas o da imersão e da reflexão. A formação se dá na escola, em contato com os pares, na análise das práticas, na partilha de experiências. Isso não significa abandonar a teoria, mas colocá-la em diálogo constante com a prática, de modo que uma alimente e ressignifique a outra. A escola, nessa perspectiva, deixa de ser um mero campo de estágio para se tornar um verdadeiro locus de formação, onde se aprende a ser professor, sendo professor.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a noção de saberes docentes de Maurice Tardif. A prática do professor é mobilizada por um conjunto complexo de conhecimentos que não se restringem ao domínio do conteúdo específico de sua área. Os estudos de Tardif (2002), categorizam esses saberes em: saberes da formação profissional (oriundos das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares (da área de conhecimento específico), saberes curriculares (presentes nos programas e livros didáticos) e saberes experienciais (desenvolvidos no exercício da profissão). O grande desafio dos cursos de formação inicial é, justamente, criar condições para que esses diferentes saberes possam ser

articulados. Propostas formativas que ignoram os saberes da experiência, por exemplo, correm o risco de se tornarem estéreis e distantes da realidade dos futuros professores. Desse modo Tardif (2002) nos chama a atenção para a desconstrução de uma visão reducionista sobre o que significa ser professor. Ao introduzir a noção de saberes docentes, ele nos força a reconhecer que a prática pedagógica é uma teia complexa, e não a mera aplicação de um conhecimento disciplinar. A categorização dos saberes — profissional, disciplinar, curricular e experiencial — revela que o professor é um sujeito epistêmico que mobiliza diferentes fontes de conhecimento de forma integrada e situada.

Um ponto categórico do argumento está na valorização dos saberes experienciais. É aqui que a crítica aos modelos de formação tradicionais se torna mais afiada. Ao afirmar que propostas que ignoram a experiência correm o risco de se tornarem "estéreis", o texto denuncia a insuficiência de uma formação que se limita à transmissão de teorias e técnicas descontextualizadas. O saber que nasce "no exercício da profissão" — na lida com a diversidade dos alunos, com as contradições da instituição escolar e com a imprevisibilidade do cotidiano — é o que dá vida e sentido aos demais saberes. Portanto, o saber experiencial, “enquanto estratégia de profissionalização do corpo docente, exige a instituição de uma verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional” (Tardif, 2002, p. 55). O grande desafio para a formação inicial, como bem aponta o trecho de Tardif não é apenas transmitir conhecimento, mas criar espaços, como a Residência Pedagógica, onde essa complexa articulação de saberes possa, de fato, acontecer.

É preciso, portanto, "ressignificar a formação docente na relação com as experiências vividas", como defendem França, Cunha e Prado (2020), entendendo que a experiência, quando refletida e teorizada, torna-se uma potente fonte de conhecimento. Em diálogo com o historiador Edward Palmer Thompson³¹, esses autores defendem que:

as experiências foram compreendidas como matéria de formação, historicamente situadas no tempo e no espaço, produtoras de culturas, na relação contraditória e ambivalente com “outras” práticas culturais localizadas historicamente. Uma vez que os sujeitos se constituem e são constituídos pelas experiências em diversas situações do cotidiano, desde os acontecimentos relacionados à família, ao lazer, ao trabalho, à igreja e a muitas outras possibilidades humanas (THOMPSON, 1981), as diversas experiências dos professores, vinculadas a uma dimensão de longa duração (desde os primórdios de vida do professor), são formadoras.” (França, Cunha e Prado, 2020: p. 225)

³¹ THOMPSON, Edward Palmer. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Aqui se apresenta uma mudança de paradigma fundamental na concepção da formação de professores. A proposta de ressignificar a formação docente na relação com as experiências vividas é um chamado para abandonar modelos que tratam o futuro professor e o professor já atuante na educação básica como uma tábula rasa, onde o conhecimento teórico é simplesmente depositado. Em vez disso, defende-se que a trajetória de vida, as crenças e as vivências práticas do sujeito são a matéria-prima essencial do processo formativo.

O ponto claro nesta reflexão, no entanto, reside na condição imposta pela expressão: a experiência se torna uma potente fonte de conhecimento quando é refletida e teorizada. Isso combate a ideia ingênua de um praticismo puro, onde a experiência por si só bastaria. A potência emerge da dialética entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É o ato de submeter a vivência ao escrutínio da reflexão crítica — pessoal e coletiva — e ao diálogo com o arcabouço teórico que a transforma de um evento isolado em um saber docente consolidado. Portanto, os autores defendem uma formação que não opõe teoria e prática, mas as entrelaça em um ciclo contínuo, no qual a experiência ilumina a teoria e a teoria qualifica o olhar sobre a experiência.

Quando voltamos nosso olhar para a formação de professores de História, esses desafios ganham contornos ainda mais específicos. Formar um professor de História não é apenas garantir que ele domine o conteúdo histórico, mas que ele desenvolva uma "consciência histórica", ou seja, a capacidade de se orientar no tempo, de relacionar passado, presente e futuro, e de compreender a si mesmo e à sociedade como produtos de um processo histórico (Cerri, 2013). O ensino de História lida diretamente com a memória, com as identidades, com as disputas de narrativas e com as dimensões éticas e políticas do conhecimento.

... o curso de história deve formar seu estudante para atuar como mediador da sociedade em seu relacionamento com todas as representações do tempo, para o que precisa conhecer e ser capaz de manejar a produção de saberes e a crítica dos saberes produzidos, com capacidades técnicas para desenvolver essa função intelectual na escola e em todas as demais instituições e espaços sociais. O fator da comunicação do conhecimento, assim, constitui-se num fator intrínseco não apenas à competência profissional do graduado em história, mas à própria reflexão e produção histórica. (Cerri, 2013, p. 179)

A formação de professores de História confronta-se com um desafio central, a questão do presente do passado. A autora Helenice Ciampi (2015) argumenta que o estudante de licenciatura, ao ingressar na universidade, traz consigo representações sobre o passado forjadas em sua própria trajetória escolar, no ambiente familiar e por meio dos meios de comunicação.

A formação inicial, portanto, tem como objetivo promover a desnaturalização dessas visões, capacitando o futuro docente a analisar criticamente as diferentes narrativas históricas e a refletir sobre seu próprio lugar de enunciação. Desse modo, a formação do professor de História constitui-se, em grande medida, como um exercício de autoconsciência histórica.

Uma das minhas expectativas é do aluno licenciado conscientizar-se do seu papel de educador, isto é, que perceba a educação com um significado amplo, o qual ultrapassa o espaço de sala de aula; devendo, portanto, estar muito atento às suas reais condições de trabalho, dentro da escola como um todo, e às condições desta na sociedade; que o licenciado, recusando um consumo passivo do conhecimento produzido, perceba os problemas da construção/reconstrução do conhecimento histórico e seus desdobramentos no trabalho pedagógico; que o licenciado leve em consideração, na sua prática pedagógica, a leitura e a escrita como ferramentas eficazes para desenvolver a reflexão dos alunos; que o aluno licenciado conscientize-se de ser a educação não apenas uma atividade pedagógica, mas política, e tenha uma prática coerente como seu posicionamento frente à realidade social. (Ciampi, 2015, p. 129-130)

Cerri (2013) traça um panorama da formação de professores de História no Brasil, mostrando como os currículos transitaram de um modelo conteudista e tradicional para propostas que buscam maior integração com a pesquisa e com as teorias do ensino de História. Mas argumenta que a dicotomia entre a formação teórica/metodológica e a formação para a docência é uma tradição histórica no Brasil, enraizada desde a origem da profissão ligada à Igreja e reforçada pela ausência de universidades e pela Reforma Universitária de 1968. Ele critica o modelo 3+1 por consolidar o preconceito de que a área pedagógica é um complemento desnecessário, enquanto o domínio do conteúdo específico seria o mais importante. O autor também aponta que as reformas neoliberais dos anos 1990 e 2000, ao invés de superarem essa dicotomia, a aprofundaram, indicando que a distância entre o que se propõe nos projetos pedagógicos e o que de fato acontece na formação e, posteriormente, na escola, ainda é grande. Muitos cursos ainda mantêm uma estrutura fragmentada, com disciplinas de conteúdo histórico desconectadas das disciplinas pedagógicas.

Há uma longa tradição no Brasil no que se refere à formação de professores, remete à dicotomização entre formação teórica/metodológica/historiográfica e a formação para a docência. Essa tradição, expressa no modelo “3+1”, demonstra a força e resistência dos primeiros arranjos curriculares, cujo espírito tem tornado a mudança um grande desafio, tendendo inclusive a manter-se, sob novos nomes, nos currículos atuais. (Cerri, 2014, p. 186)

É nesse contexto que programas de imersão na escola, como o Residência Pedagógica, ganham uma importância estratégica, pois oferecem o espaço-tempo necessário para que o licenciando, sob supervisão, possa experimentar, refletir e construir sua práxis, articulando os saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais no calor da prática.

Ainda neste campo de reflexão sobre o histórico de formação de professores de história no Brasil e seu distanciamento entre teoria e prática, considerando que este trabalho se desenvolve no âmbito de um mestrado profissional em ensino de história – ProfHistória, destaco contribuições da pesquisadora Marieta Moraes Ferreira (2016), em estudos sobre a formação de professores. Ferreira é docente efetiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e uma das fundadoras do ProfHistória, deixando sempre clara a sua convicção quanto à necessidade de articulação entre teoria e prática na formação de professores, inclusive na pós-graduação:

o curso deveria ter a teoria da história e a historiografia como foco central. Isso queria dizer que o mais importante era trabalhar com o processo de construção do conhecimento histórico e com a premissa de que todas as temáticas abordadas deveriam estar relacionadas com a sua prática na sala de aula. (Ferreira, 2016, p. 40-41)

A inserção da perspectiva de Ferreira (2016) neste ponto da discussão é pertinente, pois desloca o debate sobre a articulação teoria-prática do âmbito da formação inicial para o da pós-graduação, especificamente no contexto do ProfHistória. A convicção da autora, uma das fundadoras do programa, de que a teoria da história e a historiografia devem ser o “foco central” de um mestrado profissional, poderia, à primeira vista, parecer um retorno à valorização do saber puramente acadêmico. No entanto, a condição que ela impõe — a de que todas as temáticas “deveriam estar relacionadas com a sua prática na sala de aula” — subverte essa lógica e revela a coerência da proposta. Não se trata de aplicar a teoria na prática, mas de utilizar o arcabouço teórico-historiográfico como uma lente poderosa para investigar, compreender e qualificar a própria prática docente.

Dessa forma, a visão de Ferreira (2016) sobre o ProfHistória materializa a superação da dicotomia, ao propor que o professor-mestrando se aproprie do “processo de construção do conhecimento histórico” (Ferreira, 2016, p. 40) não como um fim em si mesmo, mas como a principal ferramenta para refletir sobre seu próprio fazer pedagógico. A proposta ataca diretamente a herança do modelo 3+1, que apartou os saberes, ao defender uma formação continuada que capacita o professor a pensar como um historiador dentro de sua própria sala de aula. Ao fazer isso, o ProfHistória, sob essa ótica, complementa e aprofunda o trabalho iniciado

por programas como a Residência Pedagógica, consolidando um percurso formativo no qual a escola é, em todos os níveis, o espaço privilegiado para a produção de um conhecimento docente que é, indissociavelmente, prático, teórico e historiograficamente consciente.

À luz desse histórico, a minha própria trajetória formativa — que transita de uma experiência frustrante no estágio supervisionado tradicional durante a graduação, por volta de 2003, provocada por resistência e total falta de acolhimento da escola pseudoparceira à qual fui encaminhada à época, para uma participação engajada no PRP entre os anos de 2020 a 2024 — é reveladora de um microcosmo das tensões e potencialidades aqui discutidas. A resistência de escolas e professores em acolher licenciandos, que ainda hoje se manifesta, não é um problema isolado, mas um sintoma da desconfiança mútua forjada pela histórica dicotomia entre universidade e escola. Programas como o PRP atuam precisamente na desconstrução dessa barreira, propondo um modelo de coletividade e partilha. Essa oportunidade transcende a mera aplicação de teorias, configurando-se como um espaço de contribuições mútuas, onde o saber acadêmico dialoga com a realidade da educação básica. Nesse ecossistema, o papel do professor regente, agora denominado preceptor, é ressignificado: ele se torna um coformador que, estimulado pela parceria, encontra condições de ir além do currículo prescrito, inovando em sua própria prática a partir da colaboração com o residente.

III.2- O Programa Residência Pedagógica: Histórico, Estrutura e Potencialidades Formativas

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi instituído oficialmente pela Capes por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, e representa um marco nas políticas de formação de professores no Brasil. Ele surge em um contexto de intensas discussões sobre a qualidade da formação docente, impulsionadas pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 e pela posterior publicação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O programa foi desenhado com o objetivo central de “aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e culminem com o exercício da regência em sala de aula” (Brasil, 2018).

A estrutura do PRP é um de seus principais diferenciais em relação a modelos de estágios supervisionados tradicionais. Enquanto este tem caráter obrigatório para a conclusão da graduação e tem até mesmo uma carga horária relativamente ampla ele enfrenta algumas dificuldades em sua plena efetivação como demonstra França (2017). A crítica principal ao

estágio, mesmo com uma carga horária considerável, reside nas dificuldades de sua efetivação. A autora aponta, a rigidez burocrática e a temporalidade acelerada da modernidade muitas vezes impedem uma conexão genuína entre universidade e escola.

O resultado é que o estágio se transforma em uma prática "no ponteiro do relógio", orientada por uma lógica de "tempo ganho versus tempo perdido". Essa visão pragmática e utilitária leva a uma experiência apressada e sem o envolvimento necessário entre os professores da educação básica, os estagiários e os estudantes. Em essência, apesar de sua natureza obrigatória, o modelo de estágio tradicional falha em criar um espaço de colaboração e reflexão profunda, o que reforça a necessidade de programas como a residência pedagógica, que buscam uma experiência mais autêntica e significativa na realidade escolar.

Embora a resolução amplie a carga horária para o curso de História, o cotidiano atropelado pelo tempo do relógio e os aparatos burocráticos que consolidam com o avanço da modernidade tende a dificultar uma abertura ao "outro" [...] É importante destacar que, às vezes, a universidade e a escola com seus ordenamentos específicos, perde a dimensão do tempo, surgindo assim, práticas de estágio pautadas no ponteiro do relógio, realizadas na ótica do 'tempo ganho versus tempo perdido', práticas apressadas, sem prazer ou envolvimento entre professores, estagiários e estudantes da educação básica. (França, 2017, p. 71)

Já o PRP prevê uma imersão de 18 meses do licenciando (o residente) em uma escola pública de educação básica (a escola-campo). Durante esse período, o residente é acompanhado por dois supervisores: um professor preceptor, que é um docente experiente da própria escola-campo, e um docente orientador, que é um professor da instituição de ensino superior (IES). Essa tríade (residente, preceptor, orientador) forma o núcleo do programa, garantindo uma supervisão constante e um diálogo permanente entre universidade e escola. As atividades do residente são progressivas, iniciando com a ambientação e observação, passando pelo planejamento e participação em atividades, e culminando na regência de aulas, totalizando uma carga horária significativa que se integra ao currículo da licenciatura.

O histórico do programa é marcado por três diferentes edições, reguladas por editais específicos que, embora mantenham a estrutura central, apresentam nuances em seus focos e prioridades. O primeiro edital (Edital nº 6/2018) selecionou projetos para o ciclo de 2018 a 2020. Já o segundo ciclo, regulado pelo Edital nº 1/2020, ocorreu em um contexto completamente atípico: a pandemia de Covid-19. Essa edição exigiu uma rápida e complexa adaptação de todos os envolvidos para o formato remoto, transformando o desafio da experiência na escola em um desafio de imersão nas plataformas digitais e nas novas formas de

interação pedagógica. O ciclo mais recente e também o último, iniciado em 2022 e concluído em 2024 (Edital nº 24/2022), marca o retorno às atividades presenciais, trazendo consigo os desafios de lidar com as lacunas de aprendizagem e as questões socioemocionais decorrentes do período de isolamento.

A análise do PRP não pode desconsiderar o campo de disputas políticas e ideológicas em que ele se insere. Silva e Cruz (2018) analisam a criação do programa em um contexto de avanço de políticas neoliberais e de uma certa hegemonia do discurso da prática pela prática. As autoras alertam para o risco de que programas como o PRP, se não forem bem fundamentados teoricamente, podem reforçar a ideia de que a formação se resume a um conjunto de técnicas e habilidades, esvaziando a dimensão crítica e reflexiva. No entanto, elas também reconhecem o potencial de resistência do programa, na medida em que a experiência na escola, quando mediada por uma orientação crítica, pode justamente fortalecer a articulação teoria-prática e promover a formação de professores como intelectuais transformadores. O programa, portanto, é um território em disputa, cujo sentido é construído na prática pelos sujeitos que dele participam.

Como proposta contra-hegemônica, a concepção da epistemologia da práxis, historicamente defendida como projeto de formação emancipador e quicá revolucionário, pretende romper com o pragmatismo e neotecnicismo, por isso concebe a formação de professores como um continuum entre formação inicial e continuada com caráter emancipatório, que permita a auto-organização dos professores para a construção de um projeto coletivo de educação, o qual venha a contribuir para a resistência ativa ao modelo de sociedade capitalista. Tal processo de formação é entendido como unitário e orgânico, pressupondo uma formação para o humano como forma de manifestação da educação integral do homem. (Silva; Cruz, 2018, p. 243)

A análise de Silva e Cruz (2018) é indispensável para uma compreensão crítica do Programa Residência Pedagógica, pois o retira de uma avaliação ingênua e o posiciona corretamente como um território em disputa. O trecho revela a dupla potencialidade do programa, que oscila entre a cooptação, por um lado, uma vez que está inserido em um contexto de políticas neoliberais, o PRP corre o risco real de ser esvaziado de seu potencial crítico, tornando-se um mero executor da hegemonia do discurso da prática pela prática. Nesse cenário, a vivência na escola se converteria em um neotecnicismo, focado na aquisição de habilidades instrumentais e desprovido de uma reflexão teórica densa, formando professores-técnicos em vez de intelectuais. E a resistência, por outro lado, pois as autoras identificam um potente veio de resistência, no qual o programa, se orientado por uma mediação crítica, pode se tornar

exatamente o oposto: um espaço para fortalecer a articulação teoria-prática e formar intelectuais transformadores, capazes de ler e intervir na realidade.

É nesse ponto que a proposta contra-hegemônica da epistemologia da práxis³² e torna o horizonte normativo para a ação dentro do PRP. Conforme detalhado por Silva e Cruz (2018, p. 243), essa concepção transcende a formação como um mero treinamento para o mercado de trabalho. Ela a entende como um *continuum* emancipatório, que une formação inicial e continuada com o objetivo de construir um projeto educativo coletivo e resistente ao modelo capitalista. A práxis, aqui, não é apenas a união de teoria e prática, mas uma ação refletida com vistas à transformação social. Ao adotar essa epistemologia, os sujeitos do PRP — orientadores, preceptores e residentes — podem intencionalmente disputar os sentidos do programa, transformando-o de uma experiência potencialmente pragmática em um espaço de formação humana integral, crítica e engajada na construção de outra sociedade possível.

Para a área de História, o PRP oferece potencialidades formativas singulares. Aires dos Santos (2021) destaca que a imersão prolongada na educação básica permite que o residente de História vivencie de perto os desafios concretos do ensino da disciplina, como a superlotação das salas, a diversidade do alunado e a escassez de recursos. Essa experiência, segundo a autora, é fundamental para que o futuro professor desenvolva o que ela chama de habilidades didático-pedagógicas, a capacidade de traduzir o saber histórico em saber escolar, de selecionar e problematizar fontes de forma adequada à realidade de seus alunos e de lidar com temas sensíveis e controversos que frequentemente emergem nas aulas de História.

A residência pedagógica se torna, assim, um espaço para a investigação da própria prática. Ao planejar uma aula, ministrá-la, avaliar seus resultados e discuti-la com o preceptor e o orientador, o residente está engajado em um ciclo de ação-reflexão-ação. Ele não está apenas aplicando uma teoria, mas produzindo conhecimento sobre o ensino de História em um contexto específico. Como afirma Aires dos Santos (2021, p. 17), o PRP “é fértil oportunidade de vivenciar e experienciar a docência enquanto atividade significativa, para a construção de sua identidade profissional”. Essa identidade é crucial para uma prática autônoma e crítica, capaz de se reinventar constantemente diante dos desafios da profissão.

³² A epistemologia da práxis em educação é uma abordagem que entende o conhecimento como resultado da ação reflexiva, onde teoria e prática se interligam num processo contínuo de transformação do sujeito e da realidade. Essa visão, fundamentada no materialismo histórico e dialético, defende uma educação crítica, plural e emancipadora, que visa a formação integral do educador e do educando como sujeitos capazes de atuar na construção de uma nova sociedade e de uma nova hegemonia.

Porém é importante lembrar do que nos traz Contreras (2002) sobre o trabalho docente. Em oposição ao modelo de racionalidade técnica, o trabalho docente exige a capacidade de lidar com a imprevisibilidade e a incerteza da prática profissional. A perspectiva positivista, com sua rigidez, é incapaz de dar conta de situações que não se encaixam na aplicação de regras predefinidas para alcançar resultados já previstos, como o imprevisto, os dilemas e os conflitos. Assim, essa visão desconsidera aspectos cruciais da atuação, revelando-se inadequada para a complexidade da sala de aula.

A rigidez com que se entende a razão da perspectiva positivista é o que provoca essa incapacidade para atender todo o processo de atuação que não se proponha à aplicação de regras definidas para alcançar os resultados já previstos. Por isso, deixa fora de toda consideração aqueles aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito. (Contreras, 2002, p. 105)

Nesse sentido, o autor defende que a educação é um processo intrinsecamente humano e imprevisível, o que demanda do docente não a mera execução de manuais, mas a reflexão, a consciência e a deliberação. O professor é concebido como um profissional reflexivo, um pesquisador capaz de construir novas compreensões para problemas singulares e complexos. A prática docente, ao se basear na reflexão, transcende a busca por resultados predefinidos e se transforma em um diálogo com a situação e o contexto social, permitindo o questionamento de fins e valores.

Contreras (2002) traz também a contribuição de Donald Schön. “Schön parte da forma com que habitualmente se realizam as atividades espontâneas da vida diária, distinguindo entre conhecimento na ação e reflexão na ação.” (Contreras, 2002, p. 107). Esta distinção entre conhecimento na ação e reflexão na ação, é central para essa discussão. O conhecimento na ação refere-se ao saber tácito e implícito que orienta as atividades espontâneas, enquanto a reflexão na ação é o ato de analisar a própria prática enquanto ela ocorre. Essa perspectiva legitima o conhecimento prático do professor, que não é um saber que precede a ação, mas que está nela e se manifesta quando o profissional enfrenta o inusitado.

Dessa forma, a autonomia profissional é uma condição necessária para que os educadores possam materializar os valores educativos na prática. A reflexão na ação permite que o professor não apenas responda ao inesperado, mas também analise, crie novas perspectivas e construa um novo entendimento do problema. É esse processo que o transforma em um pesquisador no contexto da prática, capacitado para resolver problemas de forma criativa e não-linear. A autonomia, portanto, não é um privilégio, mas uma exigência inerente à natureza

da atividade docente, pois os valores da educação só podem ser efetivamente realizados por meio da ação autônoma e reflexiva. A experiência da residência, ao colocar o licenciando no centro do processo formativo e ao valorizar a escola como um espaço de produção de saber, responde diretamente aos anseios históricos por uma formação de professores que seja, enfim, indissociável da profissão.

Mas a implementação do PRP não aconteceu de forma simples e harmônica. Muitas observações e crítica foram publicizadas ao longo de sua breve história. A exemplo disso trago uma perspectiva crítica, Santana e Barbosa (2020) analisam o PRP como um “dispositivo formativo”, um conceito foucaultiano que o entende como uma rede de poder, saber e práticas que busca direcionar a formação docente. Para os autores, o programa não pode ser desvinculado do contexto de avanço de políticas neoliberais e de reformas educacionais que o antecederam. Nessa ótica, o PRP emergiu fortalecendo certas “linhas de força”, como uma ênfase em um saber-fazer pragmático e um alinhamento a políticas curriculares centralizadoras. Essa direção, no entanto, não foi implementada sem atritos; ao contrário, gerou um forte movimento de contestação, revelando que onde há poder, há também resistência.

Uma das principais estratégias de resistência mobilizadas por entidades da área da educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foi a acusação de que o programa representava um retrocesso. Conforme analisado por Santana e Barbosa (2020), o discurso do edital sobre a relação teoria-prática foi interpretado como reducionista, promovendo um “‘como fazer’ descompromissado de uma concepção sócio-histórico e emancipadora” (ANPEd, 2017, citado por Santana; Barbosa, 2020, p. 9). A resistência, nesse caso, consistiu em acusar o PRP de ignorar o acúmulo histórico dos debates do campo e de retomar uma “velha fórmula” de estágio baseada na tríade observação-participação-regência, esvaziando a dimensão da pesquisa e da reflexão crítica.

Outra frente de resistência se deu por meio da rejeição e do repúdio à vinculação obrigatória do PRP à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa associação foi vista pelas entidades como uma afronta direta à autonomia universitária, garantida pelo artigo 207 da Constituição Federal. Para os críticos, essa exigência representava uma tentativa de padronizar a formação de professores a partir de um documento curricular ele próprio alvo de intensas contestações. A resistência, aqui, mobilizou a defesa dos projetos institucionais das universidades, “debatidos e aprovados nas instâncias colegiadas”, e o repúdio a um

"estreitamento curricular" imposto de fora para dentro (ANFOPE, 2018; ANPEd, 2017, citado por Santana; Barbosa, 2020, p. 13-14).

Por fim, as estratégias de resistência não se limitaram à denúncia, mas evoluíram para uma resistência propositiva. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), por exemplo, orientou as instituições a aderirem ao programa, mas de forma crítica, subvertendo as normas do edital para reafirmar seus próprios projetos de formação. Essa tática demonstra que a resistência dentro do dispositivo não é apenas uma negação, mas uma luta para ressignificar o programa a partir de dentro. Conforme concluem Santana e Barbosa (2020), essa análise revelava a necessidade de reestruturar o PRP, levando em conta os projetos pedagógicos e a legislação vigente, para que ele pudesse se legitimar como uma política que de fato fortaleça, e não padronize, a formação de professores no Brasil.

No âmbito da educação, a atuação da professora preceptora (professora da educação básica) é frequentemente constrangida pela rigidez de um currículo prescrito e pela urgência do tempo, o que limita o aprofundamento de conteúdos e a abordagem de temas sensíveis. Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica (PRP) emerge como um dispositivo com potencial para subverter essa lógica, embora também apresente contradições e limitações. A implementação do PRP em âmbito nacional, por meio da Portaria nº 38/2018 da CAPES, fortaleceu o que Santana e Barbosa (2020) chamam de dispositivo formativo da residência pedagógica (DFRP), uma rede de relações de poder, saberes e práticas que direcionam a formação de professores.

Considerando esse conceito, podemos enunciar que um dispositivo formativo é um tipo de dispositivo pedagógico que se estrutura em torno de um sistema de regras e dirige modos de ser e fazer do professor. O adjetivo formativo, aqui, faz alusão à formação de professores. Com efeito, então falamos em dispositivo formativo da residência pedagógica (DFRP), para se referir àquele que orienta e dirige a formação inicial de professores por meio da residência pedagógica. (Santana; Barbosa, 2020, p.5)

Apesar da proposta do programa ter sido vista por entidades como a ANFOPE e a ANPEd como uma visão reducionista, que reduz a formação docente a um como fazer, os residentes, enquanto professores em formação, podem assumir um papel fundamental para resistir a essa lógica.

Observa-se que, mesmo propondo uma suposta articulação, há ênfase nas ações possíveis a serem desenvolvidas nas escolas-campo. Ou seja, é dada importância à dimensão prática, mas sem clarear como ela se articula com a

teoria. As entidades da sociedade civil posicionaram-se contrariamente ao direcionamento dado pelo Edital CAPES nº 06/2018. Elas argumentam que esse ponto constitui uma visão reducionista e conduz a formação docente à realização de ações desvinculadas de questões teóricas, como sinalizado no trecho do manifesto a seguir: “Incorre em uma visão reducionista da formação de professores uma vez que reduz ‘a formação docente a um ‘como fazer’ descompromissado de uma concepção sócio histórico e emancipadora” (ANPEd, 2017). (Santana; Barbosa, 2020, p.9)

Como também pesquisadores no contexto da prática, eles (os residentes) podem mobilizar a pesquisa para ir além do currículo prescrito. Ao explorar as transversalidades e os temas sensíveis que são frequentemente suprimidos pela falta de tempo na escola, eles tensionam o currículo oficial e demonstram o potencial do programa para enriquecer o ensino, mesmo em cenários de precarização. A colaboração entre a professora preceptora e os residentes pode transformar a sala de aula em um espaço de coautoria, no qual o currículo é negociado e ampliado, gerando a (re)existência de uma prática mais integrada.

No entanto, Santana e Barbosa (2020) também apontam limites e contradições do programa, que impedem a plena realização dessas potencialidades. A exemplo do primeiro edital do PRP (Edital CAPES nº 06/2018) que sugeria a reformulação do estágio supervisionado com base na residência pedagógica, mas sem garantir uma real superação das dicotomias entre teoria e prática, ou universidade e escola.

Considerando o objetivo preconizado pelo PRP, podemos argumentar que as direções e racionalidades apontadas sugerem uma reformulação das propostas de estágio já existentes nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em todo o país, entretanto inferimos que as orientações sugeridas no Edital CAPES nº 06/2018 não garantem uma possível reformulação do estágio. Outros elementos constitutivos da formação docente precisam ser levados em conta, não silenciados nem inibidos na proposta apresentada. Segundo o posicionamento da ANPEd (2018), o que se propõe é um formato conservador e tradicional, limitando-se as atividades de estágio à hora da prática. (Santana; Barbosa, 2020, p.10)

As entidades educacionais expressaram repúdio a essa abordagem, que consideram uma "tentativa de desconstrução de projetos de formação inicial comprometidos com a docência como atividade intelectual e criadora" (ANPEd, 2017). O programa também enfrentou críticas por sua associação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). “No âmbito do PRP, podemos notar que, ao tomar as orientações da BNCC como um dos eixos para o desenvolvimento da proposta, se observa um ideário da disciplina, do controle do tempo, do controle do espaço, do controle das ações” (Santana; Barbosa, 2020, p.13), o que estabelece um controle sobre o que

será ensinado e aprendido. As entidades rejeitaram essa associação, argumentando que ela fere a autonomia didático-científica das universidades, garantida pela Constituição Federal. Além disso, o programa poderia mascarar a falta de docentes nas escolas, incentivando o uso de bolsistas para substituir professores (o que não aconteceu), e que poderia levar à desprofissionalização da carreira docente.

Embora o PRP ofereça a oportunidade de aprofundar a formação de professores, seus mecanismos burocráticos e sua lógica de controle, que padronizam a prática e violam a autonomia universitária e docente, limitam seu potencial transformador. “Parece-nos que temos duas linhas conflituosas. A primeira é a separação entre entidade formadora e entidade receptora; e a outra, a ideia de que a universidade pode — aparentemente sozinha — lidar com as expectativas das escolas e das redes, em vez de um trabalho conjunto, compartilhado.” (Santana; Barbosa, 2020, p.12).

Todas as críticas apontadas são pertinentes e também as estratégias de resistência sugeridas e inclusive me coloco na linha de frente da resistência. A partir da minha vivência como preceptora, inserida em um contexto adverso marcado pela implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e pela drástica redução da carga horária de História, a parceria com os residentes revelou-se um dispositivo estratégico de resistência e inovação pedagógica. Enquanto a atuação da professora preceptora se vê constrangida pela necessidade de cumprir um currículo prescrito em tempo exíguo, os residentes, como professores em formação, assumem um papel fundamental. Eles mobilizam a pesquisa para aprofundar os conteúdos, mas, sobretudo, para explorar as transversalidades e os temas sensíveis que, embora previstos na BNCC ou em documentos orientadores, são frequentemente suprimidos pela falta de tempo. Essa colaboração transforma a sala de aula em um espaço de coautoria, onde o currículo oficial é tensionado e ampliado, demonstrando o potencial do programa para qualificar o ensino em cenários de precarização.

Diante do exposto, é possível elencar contribuições decisivas do PRP para a formação docente. A primeira é a experiência em um contexto real, que oportuniza ao residente não apenas observar, mas participar ativamente do planejamento, execução e avaliação do ensino, compreendendo as especificidades e as demandas concretas da profissão. A segunda é o desenvolvimento de competências didáticas específicas, pois, sob supervisão, o futuro professor exercita a elaboração de planos de aula, a experimentação de metodologias diversas e a

complexa tarefa de adaptar conteúdos à realidade dos estudantes, construindo, assim, a confiança e a flexibilidade necessárias para abordar a História de forma crítica e acessível.

Adicionalmente, o PRP promove uma aproximação sensível com a realidade da escola e de seus sujeitos. A convivência contínua com os estudantes e com professores experientes permite ao residente compreender os interesses e as dificuldades que permeiam a aprendizagem histórica, capacitando-o a criar práticas mais significativas. Essa vivência, por sua vez, incentiva a reflexão crítica constante, pois o residente é continuamente convocado a analisar e aprimorar seus métodos, formando um profissional que questiona e inova. Por fim, o programa atua como um elo vital entre a formação inicial e a continuada, criando uma rede de apoio e troca de saberes entre residentes e preceptores que enriquece a todos e fortalece a docência em História como uma prática coletiva e em permanente construção.

Nesse sentido, a partir do exposto, pode-se afirmar que o Programa Residência Pedagógica se alicerça em duas evidências de basilar importância no tocante à formação de professores. A primeira é a aproximação imersiva e qualificada dos sujeitos em formação inicial, os residentes, com a realidade concreta da prática profissional, superando a tradicional dicotomia entre a teoria universitária e o cotidiano da sala de aula. A segunda evidência, e talvez a mais transformadora, é a articulação intrínseca que o programa estabelece entre a formação inicial e a formação continuada, com um impacto direto e significativo sobre os professores preceptores e a comunidade escolar.

Essa articulação se manifesta de maneira pujante ao reposicionar o professor da educação básica. A presença dos residentes e a necessidade de orientá-los mobiliza não apenas o preceptor, mas toda a comunidade escolar, que se torna um campo formativo vivo e dinâmico. Com isso, o programa confere uma notável valorização ao professor experiente, que transcende seu papel de mero aplicador de metodologias para assumir a posição de formador de novos profissionais. Ele é reconhecido como um intelectual, um produtor de conhecimentos pedagógicos ancorados nos saberes da experiência, cuja prática refletida se torna matéria-prima para a construção de novas abordagens de ensino.

Tal dinâmica contraria frontalmente a visão tradicional e reducionista que historicamente relegou o professor da educação básica a um papel passivo em sua própria trajetória formativa. Essa perspectiva rompe decisivamente com o paradigma que enxerga a formação continuada como uma necessidade de reciclagem ou atualização pontual, geralmente imposta de forma vertical por especialistas externos. Ao contrário, o PRP posiciona o preceptor

como protagonista de seu desenvolvimento, engajando-o em um processo dialógico e colaborativo que o estimula a revisitar, teorizar e aprimorar sua própria prática. A docência deixa de ser um ofício solitário para se tornar uma construção coletiva, na qual o ato de formar o outro se converte, simultaneamente, em um potente ato de autoformação.

Nesse cenário, destacam-se os Programas Institucionais de Formação Docente, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica, que configuram espaços privilegiados para o desenvolvimento de práticas formativas inovadoras e para a construção de identidades docentes comprometidas com a qualidade da educação básica.

De modo complementar, o PIBID mostra seu papel fundamental na formação inicial de professores ao promover a inserção precoce e qualificada dos licenciandos nos espaços escolares. O programa permite que o licenciando compreenda a complexidade do fazer pedagógico e desenvolva competências que vão além do domínio de conteúdos, como a capacidade de planejamento, avaliação e reflexão sobre a prática. “O Pibid é um programa de iniciação à docência e, portanto, envolve pesquisa. Não aquela que busca a escola para confirmar hipóteses e enquadrar teorias e métodos, mas sim a pesquisa articulada ao ensino, marcada por pontos de luz e cegueira e, por isso, interroga o sentido do que se vê e por que se vê” (Gil et al, 2017, p.329-330). Essa inserção precoce contribui para a construção de uma identidade docente mais sólida e para a superação de modelos formativos tradicionalmente baseados na dicotomia entre teoria e prática, se apresentando como uma política de formação inicial que valoriza o protagonismo do licenciando, estimulando sua autonomia e sua capacidade reflexiva.

A citação de Gil et al. (2017) reforça a ideia de que o PIBID não é um mero campo de aplicação de teorias, mas sim um espaço de pesquisa articulada ao ensino. O licenciando é estimulado a interrogar a realidade escolar, desenvolvendo uma identidade docente mais robusta e autônoma. O programa, portanto, fomenta a reflexão sobre a prática, aprimorando competências essenciais que transcendem o domínio do conteúdo, como o planejamento, a avaliação e a capacidade de lidar com a complexidade do fazer pedagógico. Em suma, o PIBID se configura como uma política de formação que valoriza o protagonismo do licenciando. Ao proporcionar um contato direto com os desafios e as potencialidades da escola, o programa o capacita a desenvolver uma postura investigativa e reflexiva. Tal abordagem contribui significativamente para a qualificação da docência, formando professores mais preparados e conscientes de seu papel na sociedade.

No que se refere ao Programa Residência Pedagógica, o programa propicia uma imersão gradual e orientada no ambiente escolar, permitindo ao residente vivenciar práticas pedagógicas reais e construir, de forma colaborativa, sua identidade docente. O PRP promove a aproximação entre universidade e escola, criando condições para que os futuros professores experienciem os desafios do cotidiano escolar e desenvolvam competências profissionais essenciais. Além disso, a Residência Pedagógica contribui para o fortalecimento de uma cultura profissional colaborativa, na medida em que promove a articulação entre diferentes sujeitos envolvidos na formação docente — professores da escola básica, docentes universitários e licenciandos —, possibilitando a construção conjunta de saberes pedagógicos e o desenvolvimento de práticas de ensino mais contextualizadas e significativas. Nesse sentido, o programa favorece a articulação entre teoria e prática, superando a fragmentação histórica existente na formação docente. Articulação esta, prevista em documentos normativos do PRP.

a) articulação entre formação inicial e formação continuada, ancorada na socialização de reflexões, de inovações pedagógicas e de aprendizagens entre residentes, preceptores e docentes orientadores, promovendo a aproximação entre universidade e escola; b) a imersão do licenciando no cotidiano da escola, visando a compreensão da cultura escolar em toda a sua complexidade; c) a valorização da escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos específicos, tendo como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente. (Portaria nº 82/Capes, p. 04).

O discurso normativo que fundamenta o Programa Residência Pedagógica, expresso em documentos como a Portaria nº 82/Capes, desenha um horizonte formativo idealizado, no qual a imersão na escola, a colaboração entre os pares e a articulação entre teoria e prática são apresentadas como pilares para a superação da fragmentação histórica da formação docente. Este arcabouço legal, ao valorizar a escola como “espaço privilegiado de produção de conhecimentos” e defender a “indissociabilidade entre teoria e prática”, fornece a base conceitual e política do programa. Contudo, é fundamental compreender que este texto normativo não é a própria realidade, mas sim a matriz de intenções a partir da qual a experiência se desdobra. A verdadeira potência e as contradições do PRP não residem apenas em seus objetivos declarados, mas na maneira como esses princípios são traduzidos, negociados, tensionados e ressignificados no cotidiano da escola pelos sujeitos que o vivenciam.

Assim, tanto o PIBID quanto a Residência Pedagógica configuram-se como políticas públicas estratégicas para a formação inicial de professores, particularmente no campo do ensino de História, onde a capacidade de refletir criticamente sobre a prática pedagógica e de

estabelecer relações significativas entre o conhecimento histórico e a realidade social dos sujeitos envolvidos é essencial.

Nesse percurso formativo e investigativo, destaca-se ainda a importância do arquivamento e da organização sistemática dos documentos e atividades produzidas, tanto pelos licenciandos quanto pelos pesquisadores envolvidos nos programas de formação docente. Prado, Frauendorf e Chautz (2022) argumentam que “o inventário de pesquisa emerge como uma ferramenta metodológica imprescindível, ao possibilitar a sistematização e análise dos dados coletados, bem como a preservação das memórias das experiências formativas” (Prado; Frauendorf; Chautz, 2022, p. 58).

O inventário de pesquisa, conforme ressaltam os autores, constitui-se como uma possibilidade eficaz de organização dos dados produzidos durante os processos de investigação e intervenção pedagógica, favorecendo não apenas a análise dos resultados, mas também a socialização e a continuidade das pesquisas na área de ensino de História. Eles defendem que “o inventário de pesquisa é uma estratégia metodológica que contribui para consolidar uma cultura de registro e reflexão, fortalecendo a articulação entre pesquisa e prática pedagógica” (Prado; Frauendorf; Chautz, 2022, p. 63).

Ainda sobre as possibilidades do inventário de pesquisa é interessante trazer a contribuição de Marcemino Bernado Pereira (2008). Em sua dissertação de mestrado intitulada “*Múltiplos Projetos: Produção de Vida Variada no Ofício de Professor*”, ele apresenta tanto na introdução quanto nos anexos, a organização dos documentos produzido ao longo de sua jornada docente e que se transformaram nos seus “escritos”. Tudo organizado de forma bem peculiar e ao mesmo tempo prática e que muito provavelmente será inspiração para organização final dos meus guardados também.

A materialidade desta pesquisa reside no conjunto de documentos produzidos e acumulados ao longo dos dois editais que participei do subprojeto Residência Pedagógica (2020-2024) na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro. A organização do acervo, aqui denominada Inventário de Documentos, segue a proposição de Prado e Moraes (2011), que entendem o inventário não como um mero catálogo, mas como um procedimento metodológico que busca “uma ordem na desordem que muitas vezes caracteriza nossos achados de investigação” (Prado; Moraes, 2011, p. 137). Mais do que uma lista, o inventário é um ato de “desnaturalizar” a organização dos materiais, reconhecendo que “a maneira de organizar os

materiais diz, de uma certa forma, do nosso modo de compreender e produzir o conhecimento” (Prado; Moraes, 2011, p. 143).

O corpus documental desta dissertação é heterogêneo, refletindo a diversidade de práticas e registros que constituíram a experiência do subprojeto. Ele está organizado em três categorias principais:

Documentos Institucionais e de Planejamento: esta categoria reúne as fontes que estruturam e orientam a ação do subprojeto. **Projetos Institucionais da UFU (Editais 2020 e 2022):** Documentos submetidos à Capes que detalham os objetivos, as concepções pedagógicas e o planejamento geral do PRP na universidade. **Planos de Atividades do Subprojeto:** Documentos elaborados coletivamente (orientadores, preceptora e residentes) que detalham as ações específicas para cada ciclo do programa. **Planos de Aula/Regência:** Elaborados pelos residentes para cada atividade em sala de aula, contendo objetivos, metodologias, recursos e formas de avaliação. **Roteiros e Materiais Didáticos:** Inclui apresentações de slides, roteiros de podcasts, jogos interativos e outros materiais produzidos pelos residentes para suas aulas.

Documentos Narrativos e Reflexivos: Esta é a categoria central da pesquisa, onde as vozes dos participantes emergem de forma mais direta. **Relatos de Experiência dos Residentes (Editais 2020 e 2022):** Documentos oficiais submetidos à Capes ao final de cada ciclo, nos quais os residentes narram e refletem sobre sua trajetória, seus aprendizados e os desafios enfrentados. Estes relatos constituem a fonte primária para a análise das contribuições formativas do programa. **Memoriais de Formação da Pesquisadora-Preceptora:** Meus próprios registros reflexivos, produzidos ao longo dos trinta e seis meses de atuação no subprojeto, que documentam minha prática, minhas percepções sobre o processo e a interação com os residentes. **Registros de Reuniões:** Anotações realizadas durante as reuniões de planejamento e formação, que capturam os debates, as decisões e as tensões do trabalho coletivo. **Documentos de Socialização e Produtos Finais:** Esta categoria engloba os materiais produzidos com o intuito de comunicar e socializar as experiências do subprojeto. **Trabalhos Apresentados em Eventos:** Resumos ou outros trabalhos apresentados em seminários e congressos, que representam um primeiro esforço de sistematização e análise da prática.

O inventário, portanto, não é apenas um anexo³³, mas uma ferramenta analítica. Ele nos permite visualizar a totalidade da experiência, mapear as relações entre os diferentes tipos de

³³ Vide imagens na seção Anexos ao final do texto após as Referências Bibliográficas.

documentos e, a partir daí, construir uma análise que seja fiel à complexidade do processo formativo vivenciado.

Para além das diretrizes normativas e dos objetivos institucionais descritos, a operacionalização do PRP na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro revelou uma dimensão que transcende a burocracia. A implementação do programa consolidou o que chamo de a ponte necessária entre universidade e escola, um território de coformação onde o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência docente se materializa. Nesse sentido, a parceria não se limitou ao acolhimento dos residentes, mas estabeleceu um terceiro espaço de aprendizagem mútua.

III.3 – A Escola-Campo: Breve Histórico da E.E. Governador Israel Pinheiro

A Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, locus desta pesquisa e campo de formação para os residentes, possui uma trajetória que se confunde com a própria história da expansão da educação pública em Ituiutaba e na região do Pontal do Triângulo Mineiro. Sua gênese remonta a uma demanda social da segunda metade do século XX por uma instituição de ensino secundário que atendesse à população local, até então dependente de escolas particulares ou do deslocamento para outros centros urbanos. O marco de sua criação foi a Lei nº 3.936, de 23 de dezembro de 1965, que instituiu o Ginásio de Ituiutaba, a primeira instituição pública de ensino ginasial da cidade, representando um avanço significativo no acesso à educação para além do ensino primário.

Localizada na Avenida Geraldo Alves Tavares, 1338, no bairro Setor Universitário, em Ituiutaba – MG e a cinco minutos ou duas quadras de caminhada do campus da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), a Escola Estadual Governador Israel Pinheiro constitui uma das principais instituições da rede estadual de ensino da cidade, (no cenário de 18 escolas da rede estadual localizadas no município), atendendo estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio regular e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola mantém, em média, 35 turmas distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno, o que evidencia sua expressiva abrangência no atendimento à comunidade local. Além dessa oferta, a instituição desempenha um importante papel social ao ser responsável pela escolarização de pessoas privadas de liberdade, ofertando educação nas unidades da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) e no Presídio de Ituiutaba. Essa diversidade de públicos e modalidades confere à escola características singulares, exigindo a construção de

práticas pedagógicas capazes de atender diferentes trajetórias de vida, perfis socioculturais e necessidades formativas, reafirmando seu compromisso com a garantia do direito à educação em distintos contextos.

Ao longo de sua história, a instituição passou por transformações que refletem as próprias mudanças nas políticas educacionais do país e do estado de Minas Gerais. Do Ginásio, evoluiu para Colégio Estadual de Ituiutaba, ampliando sua atuação e consolidando-se como um centro de referência na formação de jovens da região. A nomenclatura atual, Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, foi adotada posteriormente através da Lei 7.782 de 12 de setembro de 1980, em homenagem a Israel Pinheiro da Silva, figura proeminente na política mineira e nacional, que governou o estado entre 1966 e 1971. Essa mudança de nome insere a escola na tradição de homenagear personalidades políticas, um traço comum na história das instituições públicas brasileiras.

A atribuição do nome de Israel Pinheiro à escola, contudo, ultrapassa o caráter meramente administrativo ou honorífico. Ela expressa um processo de construção da memória pública, por meio do qual o Estado seleciona determinados personagens para representar valores considerados exemplares no espaço escolar. Nesse sentido, compreender quem foi Israel Pinheiro e quais legados marcaram sua trajetória política torna-se fundamental não apenas para contextualizar a identidade institucional da escola, mas também para problematizar as narrativas oficiais que envolvem sua homenagem. Assim, é significativa aqui uma pequena problematização dessa escolha simbólica, fazendo-se necessário apresentar uma breve trajetória biográfica do político, destacando tanto suas contribuições para o projeto desenvolvimentista brasileiro quanto as contradições que permeiam seu legado histórico.

Israel Pinheiro da Silva (1896–1973) foi engenheiro, empresário e um dos principais agentes políticos do projeto desenvolvimentista brasileiro do século XX. Formado pela Escola de Minas de Ouro Preto, destacou-se inicialmente na área da siderurgia e na administração pública, tornando-se o primeiro presidente da Companhia Vale do Rio Doce e, posteriormente, presidente da NOVACAP, empresa pública responsável pela construção de Brasília, além de ter sido o primeiro prefeito do Distrito Federal e governador de Minas Gerais entre outros cargos políticos e empresariais. Sua trajetória esteve profundamente vinculada ao ideário da modernização nacional, defendendo a industrialização, a expansão da infraestrutura e a integração territorial como pilares do desenvolvimento econômico.

Entretanto, uma rápida observação crítica de sua atuação revela as contradições inerentes ao projeto desenvolvimentista do período. Embora tenha desempenhado papel decisivo na construção de Brasília e na consolidação de grandes obras de infraestrutura, sua gestão privilegiou uma concepção de progresso centrada no crescimento econômico e na eficiência administrativa, frequentemente em detrimento das dimensões sociais do planejamento. A criação das cidades-satélites para abrigar os trabalhadores da nova capital federal, por exemplo, ocorreu sem o devido investimento em infraestrutura urbana e políticas sociais, contribuindo para a formação de espaços marcados pela desigualdade socioespacial e pela precarização das condições de vida da população trabalhadora.

Da mesma forma, sua administração em Minas Gerais foi marcada pela Tragédia da Gameleira, em 1971, quando o desabamento do Pavilhão de Exposições resultou na morte de dezenas de operários. As investigações e os relatos da época apontam que a pressa em concluir a obra e as falhas na fiscalização estatal constituíram fatores relevantes para o acidente, evidenciando os limites de um modelo de desenvolvimento que, por vezes, subordinava a segurança dos trabalhadores ao cumprimento de metas políticas e administrativas.

Assim, embora Israel Pinheiro seja frequentemente lembrado como um dos principais responsáveis pela implementação do projeto modernizador brasileiro, sua trajetória também evidencia as tensões entre desenvolvimento, planejamento urbano e justiça social. Compreender essas contradições permite problematizar as narrativas celebratórias sobre a modernização nacional, reconhecendo que os grandes empreendimentos conduzidos sob sua liderança produziram, simultaneamente, avanços estruturais e profundas desigualdades sociais, aspectos indispensáveis para uma análise histórica crítica. O fato de haver escolas com seu nome, leva a uma problematização importante sobre as políticas de memória e a forma como determinados personagens históricos são monumentalizados, enquanto as contradições de suas trajetórias tendem a ser silenciadas.

A permanência da memória de Israel Pinheiro no espaço público expressada na denominação de diversas escolas da rede estadual de ensino em Minas Gerais, além de outros equipamentos públicos, instituídas por leis e decretos estaduais ao longo de diferentes períodos, caracteriza a consolidação de sua memória no patrimônio educacional mineiro. Essa prática evidencia um processo de monumentalização de personagens associados ao ideário desenvolvimentista, convertendo-os em referências cívicas para as novas gerações. Entretanto, essa homenagem institucional tende a privilegiar uma narrativa celebratória de sua atuação política, frequentemente dissociada das controvérsias que marcaram sua trajetória

administrativa, como os impactos sociais da construção de Brasília, a precarização das cidades-satélites e as responsabilidades políticas relacionadas à Tragédia da Gameleira. Assim, a presença de seu nome em instituições escolares convida à reflexão sobre os mecanismos de construção da memória oficial e sobre a necessidade de incorporar, no ensino de História, interpretações que transcendam a exaltação de figuras públicas e problematizem as múltiplas dimensões de seu legado.

A denominação da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro revela aspectos da construção da memória institucional, mas não esgota a compreensão de sua identidade. Para além desse elemento simbólico, torna-se necessário analisar os princípios e concepções que orientam sua prática educativa. Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui um documento essencial, pois explicita as diretrizes pedagógicas da instituição, sua concepção de formação dos estudantes e sua função social. Sua análise permite compreender como a escola organiza suas ações e articula sua trajetória histórica às demandas educacionais contemporâneas, oferecendo subsídios para contextualizar o cenário em que se desenvolveu a experiência investigada nesta pesquisa.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro (EEGIP), é um documento básico que orienta a ação educativa da instituição. Ele foi construído de forma democrática e participativa, com a contribuição de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, pais e alunos. O marco filosófico do PPP se baseia na ideia de que educar é criar oportunidades para que educadores e educandos construam conhecimentos e se tornem sujeitos éticos. A escola se propõe a ser um espaço de mediação entre o sujeito e a sociedade, com o objetivo de formar cidadãos críticos e autônomos.

Nessa perspectiva, não apenas o aluno aprende, mas professores e alunos estão, permanentemente, ensinando e aprendendo em interação e no movimento dialógico que se estabelece entre eles e o mundo. Conceber o aluno como sujeito do processo educacional requer, por parte do professor, uma postura sempre aberta e atenta às necessidades, interesses e questionamentos dos alunos. Para isso é necessário que também ele, professor, tenha uma postura crítica frente à sua prática, buscando avaliá-la e renová-la, com vistas ao constante aprimoramento profissional e pessoal. (PPP EEGIP, 2024, p. 15)

O excerto sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro (EEGIP) em síntese, evidencia uma concepção de educação que transcende a mera transmissão de conteúdo, alinhando-se a uma perspectiva progressista e emancipatória. A natureza democrática e participativa de sua construção estabelece a base para uma comunidade

escolar coesa, onde a responsabilidade pelo processo educativo é compartilhada. Fica claro que o documento não se constitui como um mero requisito burocrático, mas como o alicerce filosófico que orienta a práxis pedagógica da instituição.

Também deixa evidente o papel central da relação dialógica entre educador e educando. Ao romper com a visão tradicional de um aluno passivo, o PPP posiciona tanto discentes quanto docentes como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Essa interação constante, mediada pelo diálogo e pela criticidade, é o motor para a construção do conhecimento e para a formação de sujeitos éticos. Consequentemente, o papel do professor é redimensionado, exigindo dele não apenas o domínio técnico-científico, mas uma postura de reflexão contínua sobre sua própria prática, em um movimento de aprimoramento profissional e pessoal indispensável. Portanto, o PPP da EEGIP articula de forma coesa seus princípios, metodologias e objetivos, culminando no propósito maior de formar cidadãos críticos e autônomos. Ele representa um compromisso ético e político com uma educação que visa à transformação social, instrumentalizando os indivíduos para uma atuação consciente e participativa na sociedade.

Nesse sentido, o documento reforça a importância da reflexão na ação e sobre a própria prática pedagógica como uma atividade de investigação constante. O currículo da escola é um elemento central para a organização pedagógica, buscando ser contextualizado, interdisciplinar e transversal, e está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Referência de Minas Gerais.

A BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais e o PPP da escola são os indicadores de caminhos para que aulas sejam pensadas, planejadas e executadas a partir das premissas do trabalho em grupo, da convivência com as diferenças, da superação dos obstáculos e do exercício pleno da autonomia, garantindo como na imagem a seguir a correlação do currículo com o trabalho pedagógico da escola e seu corpo docente. Por fim, estes três documentos (BNCC, Currículo, PPP) devem estar inseridos, direta e indiretamente, no Plano de Aula dos professores, permitindo que todo o arcabouço legal, conceitual e material discutido possa se efetivar em sala de aula, ou fora dela, no processo de ensino e aprendizagem com os estudantes. (PPP EEGIP, 2024, p. 18)

O trecho em análise sublinha a relevância da reflexão na ação e sobre a prática pedagógica como um pilar da investigação educacional contínua. Essa abordagem concebe o professor como um pesquisador de sua própria prática, capaz de adaptar e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem de forma crítica e consciente. Ressalta o currículo escolar como um instrumento dinâmico, mas também flexível, que deve ser contextualizado, de forma

interdisciplinar e transversal para dialogar com as realidades dos estudantes e com as demandas contemporâneas.

A articulação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Referência de Minas Gerais e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola é apresentada como o alicerce para a materialização de um trabalho pedagógico coerente e intencional. Essa tríade documental não se limita a um conjunto de normas, mas se traduz em um guia prático para o planejamento e a execução de aulas que promovam o trabalho em grupo, a valorização da diversidade, a adaptabilidade frente aos desafios e o desenvolvimento da autonomia. A efetividade de tais premissas, no entanto, depende da sua incorporação direta e indireta nos planos de aula dos professores.

Em última análise, defende que a mera existência de um arcabouço legal e conceitual não garante a transformação educacional. A verdadeira mudança se concretiza na ação pedagógica, quando o professor, munido desses referenciais, adapta-os à sua prática cotidiana. A integração desses elementos na rotina escolar não é apenas uma exigência burocrática, mas a condição fundamental para que a educação se torne um processo significativo, que ultrapasse o mero repasse de conteúdos e contribua efetivamente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O documento também apresenta um diagnóstico que aborda a relação da escola com a comunidade, destacando a necessidade de superar o isolamento entre escola e família.

A Escola Estadual Governador Israel Pinheiro apresenta uma realidade comum a maioria das instituições educacionais, pois, o muro que separa a escola da comunidade não é somente físico é principalmente existencial, pois o isolamento entre escola e família é real, e leva a um conflito de relacionamento, impedindo um diálogo entre as duas instituições: família e escola. ... Por isso, família e escola devem ser as primeiras instituições a se mobilizarem juntas para tecer redes de inclusão para extrapolar a educação inclusiva no contexto escolar e acadêmico, ou seja, para tecer uma educação inclusiva para a sociedade em todos os seus contextos e territórios. (PPP EEGIP, 2024, p. 53)

O distanciamento família e escola é uma questão central na educação contemporânea. A barreira que separa essas duas instituições não é apenas física, mas principalmente existencial, resultando em um conflito de relacionamento que impede o diálogo. Essa desconexão, que é uma realidade comum a muitas instituições educacionais, impede que a escola atue de forma mais integrada à vida social. A educação, nesse contexto, torna-se um espaço circunscrito, perdendo a oportunidade de se fortalecer com a participação da família e

da comunidade. A superação desse isolamento é vista como um passo fundamental para construir uma educação inclusiva em seu sentido mais amplo. A mobilização conjunta de família e escola é apresentada como a primeira e mais importante ação para tecer redes de inclusão que extrapolem os muros escolares, alcançando todos os contextos e territórios da sociedade.

Embora o PPP reconheça a necessidade de fortalecer os vínculos entre escola e família, essa aproximação precisa ser compreendida à luz das especificidades do público atendido pela instituição. Com cerca de 70% de seus estudantes matriculados no Ensino Médio, a escola atende predominantemente adolescentes que vivenciam um período marcado pela ampliação da autonomia, pela inserção no mundo do trabalho e pela intensificação de demandas acadêmicas e pessoais. Nesse contexto, o distanciamento das famílias nem sempre pode ser interpretado como desinteresse ou omissão, mas como resultado de transformações nas dinâmicas familiares, das condições socioeconômicas e das próprias características dessa etapa da escolarização. Assim, mais do que atribuir às famílias a responsabilidade pelo afastamento, torna-se necessário que a escola desenvolva estratégias de participação compatíveis com essa realidade, reconhecendo que a construção de uma relação efetiva entre escola, estudantes e comunidade exige práticas dialógicas, flexíveis e compartilhadas. Essa perspectiva desloca o debate da lógica da responsabilização para a da corresponsabilidade, compreendendo que a formação dos jovens depende da articulação entre diferentes sujeitos e espaços educativos. Uma tarefa árdua e permanente no espaço escolar.

No que tange ao direito à aprendizagem, são discutidas estratégias para combater o abandono escolar e garantir a inclusão, com atenção especial aos alunos com deficiência. A escola se baseia na gestão democrática, incentivando a participação de todos os segmentos por meio de espaços como o Colegiado Escolar e o Grêmio Estudantil. Por fim, o PPP apresenta um plano de ação anual que define metas e procedimentos possíveis para melhorar o desempenho dos alunos, fortalecer a parceria com a família e cuidar da saúde emocional de estudantes e profissionais.

O desejo de uma escola democrática e transformadora pressupõe construir uma nova escola, a partir do que se tem. Isso é possível pois as decisões individuais são fundamentadas na participação coletiva e colaborativa de todos os membros envolvidos no âmbito escolar, desde professores, equipe pedagógica, direção, funcionários e colegiado, para que os programas e projetos como: Africanidades no espaço escolar, Afro Cientistas, Coletivo Rosália Lemos, Jovem do Futuro, entre outros, se realizem. (PPP EEGIP, 2024, p. 13)

Aqui temos o destaque para a importância de uma gestão democrática na escola como pilar para o direito à aprendizagem e a inclusão. Ao incentivar a participação de todos os segmentos —professores, equipe pedagógica, direção, funcionários e o colegiado— a escola cria as condições para que projetos transformadores sejam realizados. Essa abordagem colaborativa é vista como a base para a construção de uma escola, onde as decisões individuais se fundamentam no coletivo.

Dessa forma, a escola não se limita a ser um espaço de ensino-aprendizagem, mas se torna um ambiente de ação e inclusão social. A gestão democrática, ao garantir que todos os membros da comunidade escolar tenham voz, permite a implementação de programas e projetos voltados para a diversidade cultural, a ciência, a saúde emocional e o combate ao abandono escolar. Ao fortalecer a parceria com a família e incentivar a participação de grêmio estudantil e colegiado escolar, a escola se abre à comunidade, promovendo uma educação mais inclusiva e democrática.

Como articuladora e testemunha ocular das práticas do Programa Residência Pedagógica, defendo que não se pode narrar a formação de professores sem desnudar a materialidade da escola pública. A Escola Estadual Governador Israel Pinheiro é o nosso território educativo e laboratório humanístico. Sei bem que a imagem delineada em um Projeto Político Pedagógico é, quase sempre, uma versão idealizada da escola, distante das urgências do tempo presente. Contudo, leio esse instrumento não como uma falsidade, mas como um sonho institucional — um ideal de educação que queremos atingir. E embora o cotidiano escolar tantas vezes desminta a burocracia dos papéis, percebo o esforço honesto da comunidade da EEGIP em transformar esses sonhos em práticas reais, mesmo que em movimentos tímidos e contraditórios. Assim, para dar uma amostra real do dinamismo desse lugar que nos abrigou e desafiou diariamente, trago a seguir alguns registros visuais da instituição. Esta sequência fotográfica é um esforço de documentação narrativa para que o leitor possa enxergar de perto a dignidade, a vitalidade e a beleza do espaço escolar que dá vida à nossa docência e sentido à nossa pesquisa.



Figura 1- Vista fachada externa/entrada EEGIP, 2026. Fotografia da autora. Acervo pessoal.



Figura 2- Vista Panorâmica do segundo piso para o pátio interno EEGIP, 2026. Fotografia da autora. Acervo pessoal.



Figura 3- Detalhe pátio interno EEGIP, lado direito a partir do portão entrada, 2026. Fotografia da autora. Acervo pessoal.

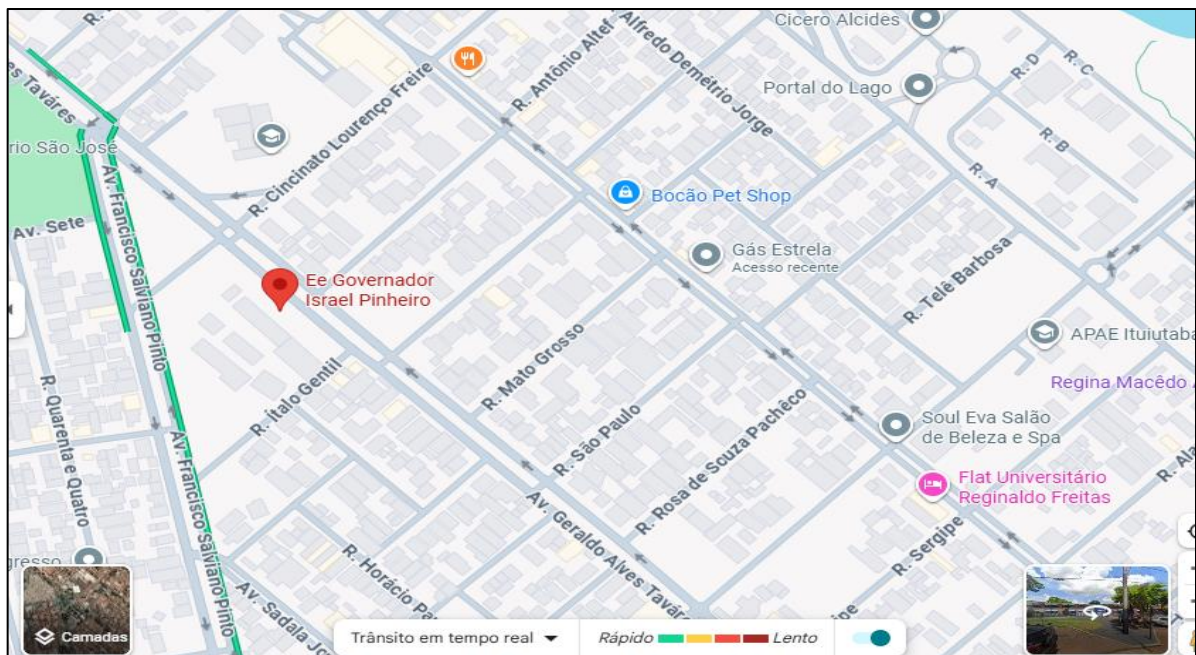


Figura 4- Localização EEGIP. Fonte: Google Maps

https://www.google.com/maps/place/Ee+Governador+Israel+Pinheiro/@-18.96785,-49.4511866,17z/data=!4m6!3m5!1s0x94a3f1e3a5b0c5f7:0xb69c786faf76a2a0!8m2!3d-18.96785!4d-49.4511866!16s%2Fg%2F1tf_jht6!5m1!1e1?entry=ttu&g_ep=EgoyMDI1MDkyOC4wKXMDSoASAFAQw%3D%3D



Figura 5- Portão de entrada a partir de uma janela de sala de aula do 2º piso, EEGIP, 2026. Fotografia da autora. Acervo pessoal.



Figura 6 – Detalhe do pátio interno EEGIP, lado esquerdo a partir do portão de entrada, 2026. Fotografia da autora. Acervo pessoal.



Figura 7 – Atividade Projeto Africanidades no Espaço Escolar em parceria com o coletivo União Cultural das Tribos Tijucanas (UCTT), 2017. Fotografia da autora. Acervo pessoal.



Figura 8 – Atividade Projeto Africanidades no Espaço Escolar com participação do terno de Moçambique Camisa Rosa de Ituiutaba, 2017. Fotografia da autora. Acervo pessoal.



Figura 9 – Atividade de recepção e acolhimento aos estudantes no início ano letivo, 2023. Fotografia da autora. Acervo pessoal.



Figura 10 – Atividade Projeto Africanidades no Espaço Escolar, parceria com a disciplina de Arte. Arte Desfile: inspiração indígena nas pinturas corporais e no movimento artístico Povera com o uso de materiais naturais perecíveis, 2025. Fotografia da autora. Acervo Pessoal.



Figura 11 – Atividade Gestão Democrática e Protagonismo Estudantil, eleição de Representante de Sala³⁴, 2026. Fotografia da autora. Acervo pessoal.

Ao reunir esse conjunto de fotografias, busco expressar como tenho percebido a EEGIP. Compreendo que essas imagens são reveladoras do que seleciono para narrar sobre a escola e que, embora seja um desenho incompleto e lacunar, traz nuances da relação que tenho construído com esse espaço e, evidentemente, traços de elementos nos quais procuro me ancorar para nele seguir construindo meu percurso docente.

Assim, para mim, hoje a Escola Estadual Governador Israel Pinheiro reafirma sua relevância no cenário educacional de Ituiutaba ao consolidar-se como uma instituição marcada pela diversidade de modalidades de ensino, pela complexidade de seu atendimento e pelo compromisso com a democratização do acesso à educação. Mais do que um espaço destinado à escolarização da educação básica, a escola configura-se como um ambiente de múltiplas experiências pedagógicas, no qual convivem diferentes sujeitos, trajetórias e demandas formativas. Essa pluralidade fortalece seu potencial como campo de investigação e de formação docente. Nesse sentido, sua participação pretérita em programas como a Residência Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) ou atual no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e nos estágios supervisionados amplia sua função social,

³⁴ As eleições para representantes de sala nas escolas da rede estadual de Minas Gerais ocorrem anualmente no início do ano letivo, entre os meses de fevereiro a abril, marcando a composição do Conselho de Representantes de Turma. O processo para a escolha dos líderes de turma é organizado pela própria unidade de ensino. O objetivo dessa eleição é promover a gestão democrática e o protagonismo estudantil, permitindo que os alunos eleitos atuem como o principal canal de comunicação entre a turma, os professores, a direção escolar e o Colegiado Escolar e outras instâncias ligadas à educação e comunidade escolar.

transformando-a em um espaço de formação inicial e continuada de professores. Ao promover a interação entre licenciandos, docentes da educação básica e universidade, a instituição favorece a produção compartilhada de saberes, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a constituição de uma comunidade formativa comprometida com o aprimoramento do ensino e com a valorização da escola pública como lugar privilegiado de produção de conhecimento.

IV- CAPÍTULO 2: A LEITURA DA PRÁXIS NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como apresentado no capítulo anterior, a formação de professores no Brasil é um campo de intensos debates, disputas e transformações, atravessado por uma tensão histórica que opõe, de um lado, os saberes produzidos na academia e, de outro, as práticas e conhecimentos que emergem do cotidiano escolar. Essa dicotomia entre teoria e prática, longe de ser uma mera questão curricular, revela profundas concepções sobre o que significa ser professor, sobre o lugar da universidade e sobre o papel da escola na constituição da identidade docente. Nas últimas décadas, políticas públicas têm sido desenhadas na tentativa de suturar essa fissura, propondo modelos que aproximem licenciandos do “chão da escola” desde os primeiros anos da graduação, como foi demonstrado no caso do Programa Residência Pedagógica (PRP).

Essa tensão histórica não é um fenômeno recente, mas uma característica estruturante do campo educacional brasileiro, que historicamente distanciou as políticas públicas no campo educacional das pesquisas acadêmicas e, mais ainda, das complexidades do ambiente escolar e das demandas de seus sujeitos. As próprias pesquisas e narrativas sobre a educação escolar no Brasil por muitos anos negligenciaram a escola.

A constituição da História da Educação como campo tem raízes antigas, desde a segunda metade do século XIX, com obras elaboradas por diversos profissionais (médicos, advogados, engenheiros, religiosos, educadores e historiadores). O campo foi se constituindo através de diferentes vertentes: a tradição do IHGB, que priorizava a compilação documental e a interpretação da gênese da civilização brasileira marcando o início da sistematização da História da Educação como um gênero textual específico no Brasil. Isto indica que, desde suas origens, a produção historiográfica educacional esteve atrelada a propósitos políticos, como a exaltação do Império e a afirmação de uma superioridade nacional através dos dados educacionais, sugerindo que a objetividade histórica era permeada por intencionalidades propagandísticas.

O primeiro livro voltado exclusivamente a narrar a história da educação brasileira, *L'Instruction publique au Brésil: histoire et legislation (1500-1889)*, de José Ricardo Pires de Almeida, composto como elogio ao Império e publicado já no fim do regime (em 1889), movia-se, da mesma forma, no âmbito das estatísticas e continha objetivo semelhante: afirmar a liderança brasileira em termos educacionais. Mas agora o alvo eram os países sul-americanos, em especial a Argentina. Dizia-se o autor constrangido ao “dever e quase missão de restabelecer a verdade”: “O Brasil é, certamente, dentre todos os países da América do Sul, aquele que maiores provas deu de amor ao progresso e à perseverança na trilha da civilização”. A contenda com a Argentina espalhava-se na demonstração da superioridade do regime monárquico sobre o republicano. (Vidal e Faria Filho, 2003, p.40)

A segunda vertente, a das Escolas Normais, que institucionalizaram a disciplina História da Educação, mas a relegaram a uma função auxiliar da Pedagogia, com um forte viés salvacionista e de defesa de determinados ideais pedagógicos. A inserção da disciplina História da Educação no currículo das Escolas Normais, em um período de efervescência pedagógica no Brasil, estava diretamente ligada aos projetos de modernização da educação e de valorização do magistério, especialmente com a ascensão dos ideais da Escola Nova. Isso demonstra que a História da Educação emergiu com um propósito pragmático de subsidiar a formação de professores e a implementação de novas pedagogias.

A disciplina [História da Educação] surgia no contexto das reformas que, nos anos 1920, pretendiam modificar a educação nacional, introduzindo princípios da escola ativa, posteriormente aglutinados em torno do ideal da escola nova no ensino primário, e elevando o preparo docente pela ampliação e especialização do curso normal. Talvez sua introdução curricular tenha sido impulsionada pela onda de artigos avaliativos da instrução pública, editados nos vários jornais brasileiros, em outubro de 1927, por ocasião do centenário da Lei do Ensino Primário no Brasil, numa vaga comemorativa iniciada em 1922, por ocasião dos 100 anos da Independência, aglutinando um conjunto de ações de cunho diverso, realizadas na capital brasileira, como o arrasamento do morro do Castelo e a Exposição Internacional. (Vidal e Faria Filho, 2003, p.46-47)

A terceira vertente, História da Educação e a escrita acadêmica, que, a partir dos anos 1940, buscou uma maior autonomia e rigor documental, embora inicialmente ainda influenciada pelo pragmatismo e pela relação com a filosofia da educação. Somente a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, com o surgimento de Grupos de Trabalho (HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil) e Associações Científicas (ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), o campo se fortaleceu, ampliando sua interlocução com outras disciplinas e abordagens teóricas, e buscando afirmar sua identidade como especialização da história.

Hoje pode-se afirmar o contrário, chamando-se a atenção para o alargamento da interlocução com uma variada gama de disciplinas acadêmicas — sociologia, linguística, literatura, política, antropologia, geografia, arquivística —, bem como para o fato de a história da educação ser, ao mesmo tempo, uma subárea da educação e uma especialização da história. Para os historiadores da educação isto tem significado uma forma de marcar o seu pertencimento à comunidade dos historiadores, e uma maneira de reafirmar a identificação de suas pesquisas com procedimentos próprios ao fazer historiográfico, o que, sem dúvida, vem se afirmando como diferença à prática enraizada nas Escolas Normais e às preocupações forçadas na aproximação com a Filosofia (ainda que a separação destes dois campos de conhecimento não se tenha operado completamente e seja objeto de disputa entre grupos no interior da comunidade de historiadores da educação). (Vidal e Faria Filho, 2003, p.60)

Outro aspecto importante a se lembrar sobre o campo da História da Educação, é que, entre 1880 e 1970, ele foi marcado por uma busca de legitimação que, por vezes, distanciou a produção universitária das realidades escolares concretas (Vidal; Faria Filho, 2003). Tal distanciamento ajudou a consolidar um modelo formativo no qual a universidade se via como o centro produtor de um saber teórico superior, que deveria ser posteriormente aplicado na escola. Esse modelo, no entanto, historicamente falhou em dar conta da complexidade do fazer docente e perpetuou um ciclo de precarização e desigualdade, no qual a formação de professores, especialmente para a escola pública, permaneceu desconectada dos desafios reais do seu tempo (Bruxel; Santos; Borghetti, 2024).

Trata-se de uma tarefa complexa que exige olhar para o conhecimento como processo que está se construindo e reconstruindo constantemente. Diante disso, a escola se constitui como espaço de produção e de socialização do conhecimento e por isso ela precisa cumprir com sua função social. Nesse sentido, cabe à escola o papel de ensinar o aluno a pensar de forma crítica e consciente sobre a própria realidade para que possa agir com consciência, promovendo as mudanças necessárias para uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. (Bruxel; Santos; Borghetti, 2024, p.3)

Na perspectiva da história e das disputas políticas na formação de professores no Brasil, é necessário reconhecer as interconexões entre as diversas políticas de formação de professores ao longo da história, compreendendo-as como um “território de disputas” (Sarti; Ramos, 2021, p. 471). Estes autores destacam quatro momentos históricos (o nascimento da Escola Normal do Rio de Janeiro, a Reforma Francisco Campos, a criação da Universidade do Distrito Federal e da Faculdade Nacional de Filosofia) e três celebrações contemporâneas que espelham tendências históricas (a formação técnico-profissionalizante, a morigeração e a aproximação entre Universidade e Escola).

Aqui temos a percepção para o momento histórico que solidificou a dicotomia entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico na formação de professores no Brasil. A criação da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) em 1939, após a extinção da Universidade do Distrito Federal (UDF), estabeleceu um modelo curricular que priorizava três anos de formação em uma área de conhecimento (ex.: História, matemática, etc.) e apenas um ano para a Didática, de forma complementar. Isso sublinha a tendência em priorizar o bacharelado sobre a licenciatura. É importante notar, esse modelo, que remete a uma tendência das primeiras Escolas Normais, garantiu ao conhecimento a ser ensinado um protagonismo desproporcional. A estrutura curricular da FNFfi influenciou a organização de cursos de licenciatura e pedagogia em todo o país, perpetuando uma separação entre a ciência e o ensino. Isso explica por que, mesmo décadas depois, o modelo 3+1 ainda é uma realidade e um desafio a ser superado nas políticas de formação docente.

O projeto da Universidade do Distrito Federal (UDF), fundada pelo Decreto nº 5.513 de 04 de abril de 1935, concebido por Anísio Teixeira, representa um sonho censurado no histórico da formação de professores no Brasil. A UDF se destacava por integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, além de valorizar a prática pedagógica como um campo de investigação. No entanto, a extinção dessa instituição e sua subsequente incorporação pela Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) marcou a derrota dessa visão humanista. Apesar desse revés, as propostas contemporâneas de “aproximação entre a Universidade e a Escola” e a busca por um “terceiro espaço” na formação docente parecem resgatar as ideias de Teixeira, demonstrando que as disputas históricas continuam a se manifestar em novas formas. A atual valorização do estágio supervisionado e a figura do professor da educação básica como parceiro na formação inicial são ecos diretos das concepções que a UDF tentou concretizar.

Algumas pistas guardam traços comuns e não descartam a influência daquele período nas disputas atuais no campo da formação de professores, com destaque para a recorrência na busca pela aproximação entre a Universidade e a Escola. Assim, em datas mais recentes, muito tem sido debatido sobre a necessidade de criação de uma área comum entre o curso de licenciatura e a educação básica, seja na proposição de Nóvoa (2017) de construção do entre-lugar, ou na reivindicação de Zeichner (2010) para a materialização de um “terceiro espaço” entre Universidade/Escola, por meio de “cruzamento de fronteiras”. (Sarti; Ramos, 2021, p. 486)

Neste sentido as reflexões contemporâneas sobre a formação de professores, ao buscar a aproximação entre a universidade e a escola, demonstram que as disputas históricas do campo educacional persistem e se manifestam de novas formas. A necessidade de criar uma área

comum entre a licenciatura e a educação básica, ecoa concepções históricas que valorizavam a prática pedagógica e a pesquisa. A busca por um terceiro espaço ou entre-lugar na formação docente, através do cruzamento de fronteiras entre universidade e escola, não é um tema isolado, mas sim um reflexo da influência de projetos do passado que, mesmo derrotados, continuam a moldar o debate sobre a profissionalização docente no Brasil. Essa recorrência na busca por uma maior articulação entre teoria e prática sublinha que o campo da formação de professores ainda se encontra em um processo de disputa constante, no qual o diálogo com a história se faz fundamental para a construção de propostas futuras.

A dicotomia teoria-prática, portanto, não é apenas um problema pedagógico, mas o reflexo de um projeto histórico que hierarquizou saberes e desvalorizou a escola como espaço de produção de conhecimento.

A superação desse modelo exige o reconhecimento da complexidade dos saberes docentes que mobilizam a prática pedagógica. A atuação de um professor não se resume à aplicação de teorias ou ao domínio de um conteúdo disciplinar. Ela é informada por um amálgama de saberes curriculares, saberes da formação profissional e, crucialmente, saberes experienciais, que são construídos no calor da prática, na interação com os alunos e com os pares (Almeida; Biajone, 2007). Ignorar a potência dos saberes da experiência é o que torna muitos cursos de formação estéreis. Por isso, é fundamental “ressignificar a formação docente na relação com as experiências vividas” (França; Cunha; Prado, 2020), compreendendo que a experiência, quando articulada à reflexão crítica e ao diálogo com a teoria, torna-se a principal fonte para a construção de uma práxis autônoma e contextualizada.

Nesse sentido, trago para esta pesquisa uma reflexão que parte da experiência vivida enquanto docente, em diálogo com outros docentes em formação inicial (os bolsistas do PRP). Contudo, não assumo o papel de objeto da pesquisa ou de fornecedora de informações. Assumo o papel de uma professora-pesquisadora que investiga a própria prática, permitindo assim que outros dizeres da escola e sobre ela possam vir à tona no campo das pesquisas e narrativas sobre a história da educação no Brasil.

A escolha pela pesquisa narrativa como eixo metodológico desta dissertação não é casual, mas uma decisão epistemológica que reconhece a centralidade da experiência e da linguagem na constituição do ser professor. A formação docente, sob esta ótica, não é um processo linear de aquisição de técnicas, mas uma complexa teia de vivências, interações, reflexões e ressignificações que se materializam em narrativas. Como defendem Prado, Soligo

e Simas (2022), a narrativa é, simultaneamente, “o fenômeno que se investiga como o método da investigação” (Connelly; Clandinin, 1995, p. 12, *apud* Prado; Soligo; Simas, 2022, p. 103). Isso significa que as histórias que contamos sobre nossa prática não são meros relatos do que aconteceu; elas são o próprio modo como damos sentido à experiência, como a organizamos e como produzimos conhecimento sobre ela.

Nesse sentido, esta pesquisa se apropria do conceito de investigação da própria prática, que posiciona o professor não como objeto de estudo, mas como sujeito e produtor de conhecimento. Esta abordagem busca romper com a hierarquia de saberes que historicamente apartou o pesquisador universitário do professor da escola básica. Zeichner (1995, p. 209) critica acidamente essa divisão, apontando que “até os próprios professores chegam a negar a legitimidade dos conhecimentos gerados através de suas investigações nas escolas”. A investigação da própria prática emerge, então, como uma forma de resistência a esse modelo, validando o conhecimento que brota da educação básica. Trata-se de um movimento que reconhece que os professores estão em uma “situação privilegiada para fornecer uma visão de dentro da escola”, uma perspectiva impossível de ser obtida por um observador externo (Cochran-Smith; Lytle, 1993, *apud* Zeichner, 1995, p. 224).

IV.1- Pesquisa Narrativa e a Construção da Docência no Residência Pedagógica

Considerando os pressupostos da pesquisa narrativa, minha posição nesta pesquisa é híbrida: sou a professora preceptora que vivenciou o processo e, ao mesmo tempo, a pesquisadora que se distancia para analisá-lo. Essa exotopia, nos termos do filósofo Mikhail Bakhtin³⁵ é o que permite transformar a rememoração em análise. A investigação da minha prática como preceptora e a análise das narrativas dos residentes não são, portanto, dois movimentos separados, mas um único processo dialético. Ao revisar os documentos, os relatos e as memórias, busco compreender como as identidades docentes – a minha e a dos residentes – foram sendo forjadas no encontro, no conflito e na colaboração. O objetivo não é chegar a uma verdade definitiva sobre o PRP, mas construir uma interpretação, uma narrativa plausível sobre as suas contribuições formativas, reconhecendo, como afirma Zeichner (1995, p.227),

³⁵ Veja mais em: SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. São Paulo: Bakhtiniana, 2012, p.109 – 122.

que há “boas e más pesquisas de professores como há boas e más pesquisas de acadêmicos”. O rigor aqui reside na coerência da argumentação, na transparência do processo e no diálogo constante entre as vozes das fontes e o referencial teórico.

Partindo da colocação de Guilherme do Val Toledo Prado que diz:

Escrever uma narrativa reflexiva contínua, sempre em diálogo com outras pessoas, possibilita certo distanciamento da experiência vivida e, enxergando-a de outro lugar, é possível ampliar a consciência do que acontece, de seus efeitos no processo de formação pessoal, da importância do outro na construção dos saberes da experiência. (Prado, 2022, p.111)

Essa colocação expressa o que é necessário ser feito dentro do meu trabalho investigativo, considerando a escassa produção sobre a temática da formação de professores envolvendo o PRP, será necessário um olhar reflexivo e contínuo ao longo de todo processo de pesquisa. Um olhar voltado para o que experienciei junto aos residentes e rememorando toda a produção e vivências, agora com finalidade de produzir conhecimento. Assim também podemos refletir sobre os caminhos trilhados nesta pesquisa pois é necessário, ao voltar o olhar para a própria prática na formação de professores via PRP, no sentido de que segundo Galzerani:

Colocamos em ação, uma concepção de formação de professores como processo inacabado, no qual o “outro” é constitutivo. Assim, tal acepção de formação teve como fundamento básico a diversidade cognitiva dos saberes, a pluralidade dos seus vínculos historicamente dados, rememoráveis, bem como o diálogo que essa diversidade e pluralidade possibilitam. (Galzerani, 2021, p.111)

Nesse sentido, esse olhar cuidadoso com a diversidade de sujeitos envolvidos e tudo o que cada um produziu é primordial para prosseguir a investigação e gerar conhecimento pois não é só narrar uma linha cronológica de experiências é fazer um diálogo reflexivo, um

Diálogo questionador das relações de saber/poder presentes nos contextos de trabalho educacional, capaz de desconstruir os jogos (tanto o oficial como o oficioso) de produção de sentidos. Diálogo aberto à exploração histórica de si mesmo, tanto na relação com o “outro” como com trajetórias históricas mais amplas. Diálogo que contribuiu para fazer a teoria da prática e não fazer da prática uma aplicação normativa da teoria. (Galzerani, 2021, p.111)

Diante do exposto até aqui, espera-se que o trilhar desse processo investigativo revele nuances ainda não vislumbradas referentes à formação de professores dentro da escola, formação essa que pode ser tanto a inicial quanto a continuada. Que a diversidade de sujeitos

envolvidos, incluindo a própria pesquisadora, produzam reflexões e diálogos relevantes para formação de professores de História e para o ensino de história.

Partindo de minha atuação no Programa Residência Pedagógica, editais 2020/2022 e 2022/2024, e considerando a abordagem baseada na pesquisa narrativa que tem em autores como Clandinin e Connelly uma base teórica essencial para compreender a aplicação da pesquisa narrativa em educação, propondo métodos para explorar histórias de vida e trajetórias docentes, permitindo a análise de como as narrativas pessoais refletem o saber e o fazer pedagógico. Os autores supracitados afirmam que

Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. (2011, p. 40 apud Prado, 2022, p. 104)

Seguindo este conceito básico apresentado sobre a pesquisa narrativa, os textos de Guilherme do Val Toledo Prado e seu arcabouço metodológico trazem aspectos importantes a serem considerados:

Em toda pesquisa registrada narrativamente há sim uma tensão permanente entre o registro e o gênero discursivo acadêmico – que, no caso, é uma tese. Quando uma tese é escrita em forma de narrativa, o registro da pesquisa, em alguma medida, sofrerá as consequências por não ser produzido ao modo convencional, no qual predomina um discurso lógico-científico. (Prado, 2022, p.111)

Considerando que a pesquisa narrativa é um processo menos usual no meio acadêmico, é um processo que se utiliza do olhar para si e para o outro ao mesmo tempo, a realização desta pesquisa obviamente enfrentará alguns desafios:

Quando o pesquisador transgride as convenções e escreve narrativamente o registro, acaba por subverter, em alguma medida, não só a forma de apresentar o texto final, mas também o discurso predominante, os modos de se relacionar com a realidade que é objeto de sua análise e com sua própria experiência. Isso porque registrar narrativamente uma tese pressupõe “pensar de outro modo”. (Prado, 2022, p. 112)

Assim o direcionamento a ser seguido é de um trabalho qualitativo, que tem o olhar reflexivo, que possibilitará o despertar de uma consciência ainda não solidificada sobre a minha prática na formação de professores de história dentro da escola. Para investigar a experiência de formação de professores no PRP, analisarei como fontes de pesquisa relatórios semestrais de atividades realizadas, relatos de experiência, planejamentos de atividades e fotografias

produzidas ao longo do projeto, nas quais busco focalizar a (re)elaboração dos sentidos dados à docência e ao ensino de história.

Escrever sobre a formação de professores de história em espaço escolar é um desafio. O objeto selecionado para análise foram as experiências desenvolvidas ao longo da realização do subprojeto História e Geografia do Programa Residência Pedagógica, na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, em Ituiutaba-MG, de 2020 a 2024, do qual fui preceptora de 22 estudantes de graduação. O objetivo dessa abordagem é investigar o potencial do programa para a formação inicial e continuada de docentes, em movimento dialógico e de aproximação entre teoria e prática, universidade e escola. Além disso, busco perceber como o grupo formado por graduandos e preceptora vai construindo conjuntamente sentidos para o Ensino de História e a docência.

A pesquisa é baseada na metodologia narrativa, na qual a figura docente ocupa ao mesmo tempo o lugar de sujeito da investigação e de investigado, ou seja, é uma pesquisa sobre a própria prática, tendo como principais referências os pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Unicamp. Mobilizo como fontes de pesquisa o conjunto de documentos organizados no Inventário de Pesquisa³⁶ (relatórios semestrais de atividades realizadas, relatos de experiência, planejamentos de atividades e fotografias) produzidos ao longo do projeto, nas quais busco focalizar a (re)elaboração dos sentidos dados à docência e ao Ensino de História.

A pesquisa narrativa tem adquirido centralidade no campo da educação, particularmente na formação de professores e no ensino de História, na medida em que possibilita aos sujeitos refletirem criticamente sobre suas trajetórias, experiências e processos formativos. Tal perspectiva confere à narrativa uma dupla função: além de ser uma ferramenta metodológica de investigação, transforma-se em um meio potente para a constituição da identidade docente. Conforme destacam Prado e Soligo (2007),

A narrativa é um excelente veículo para tornar público o que fazemos – assim podemos ter as nossas histórias contadas. Isso é fundamental, porque a memória dos profissionais é pouco valorizada em nossa cultura. E há muitas histórias por contar... Ao narrar nossa experiência, podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos. (Prado; Soligo, 2007, p. 7).

³⁶ A materialidade do meu Inventário de Pesquisa encontra-se ilustrada no Anexo I. Trata-se de um acervo digital nomeado “Guardados”, com um volume total de 3,35 GB, organizado a partir das duas edições do PRP das quais participei. A primeira pasta, referente ao edital 2020-2022 (2,82 GB), está organizada cronologicamente nas três etapas semestrais do programa e em suas diversas subpastas. Sob a mesma lógica de arquivamento e cuidado documental, a segunda pasta resguarda as vivências do edital 2022-2024, totalizando 546 MB.

Nesse sentido, o memorial não se limita à rememoração de fatos isolados, mas se estrutura como um exercício de análise crítica e histórica, articulando a vivência individual com os processos coletivos de formação.

A inserção do memorial como instrumento pedagógico e metodológico no campo da educação histórica encontra respaldo nas concepções contemporâneas de História, que valorizam a pluralidade de narrativas, a experiência subjetiva e a memória como fontes legítimas de conhecimento. Ao narrar suas trajetórias, os sujeitos assumem-se como protagonistas de sua formação, reconhecendo as influências, rupturas e continuidades que constituem sua identidade profissional. Assim, a pesquisa narrativa não apenas documenta experiências, mas cria sentidos, amplia a compreensão sobre a formação docente e contribui para o fortalecimento de uma consciência histórica crítica.

Essa perspectiva é especialmente relevante no contexto dos cursos de licenciatura em História, em que a formação docente se articula entre os saberes acadêmico-científicos e as práticas pedagógicas vividas nos espaços escolares. Prado e Soligo (2019) defendem que “as memórias, enquanto narrativas da experiência, constituem-se como elementos fundamentais na formação do professor, permitindo-lhe refletir sobre sua trajetória e sobre o processo histórico que a constitui” (p. 109). A valorização das narrativas pessoais e coletivas neste processo possibilita a compreensão da formação como um percurso singular e, ao mesmo tempo, socialmente condicionado, perpassado por desafios, dilemas e aprendizagens.

A escolha pelo inventário documental (Inventário de Pesquisa) como instrumento de pesquisa não se deu por uma necessidade puramente organizacional, mas pela compreensão de que o registro é uma forma de sobrevivência da memória docente. Ao organizar esse acervo, percebi que estava diante de um arquivo como preservação da memória e sentido da prática. Reelaborar o sentido da minha própria trajetória como preceptora exigiu olhar para esses documentos não como papéis mortos, mas como fragmentos de uma metamorfose profissional que merecia ser narrada.

Por que inventariar esses documentos? A resposta reside na preservação da memória docente. O ato de registrar — planejar, relatar, avaliar — é o que permite ao professor não se perder na efemeridade dos dias. O arquivo não é um depósito de documentos mortos, mas um espaço de memória digital com potencial de recordação, que nos permite confrontar quem fomos com quem estamos nos tornando. Ao organizar esse inventário, reabilitei o sentido da minha própria prática: vi que meu papel como preceptora foi o de guardião de um processo educativo que merece ser lembrado para não ser silenciado.

A análise do *corpus* documental, organizado no inventário, se pauta por uma leitura interpretativa que busca, nas entrelinhas dos documentos, os sentidos atribuídos pelos sujeitos à experiência de formação no Residência Pedagógica. A análise não se pretende neutra; parte do meu lugar de enunciação como professora-preceptora e pesquisadora, em um movimento dialógico com as vozes dos residentes e com o referencial teórico que sustenta este trabalho. O objetivo não é julgar as experiências, mas compreendê-las em sua complexidade, identificando as contribuições, as tensões e as transformações que o programa engendrou.

Nos documentos relativos ao projeto desenvolvido para o Edital 2020/2022, a voz dos residentes ecoa as angústias do isolamento. O que vi foi um esforço hercúleo para transpor o saber acadêmico para o formato digital através de podcasts e videoaulas, como nos materiais produzidos por residentes sobre “Urbanização” e “Êxodo Rural”. A incerteza daquele momento transparece nos Registros de Atividades mensais, onde a preparação técnica e o treino para regências via *Google Meet* tornaram-se o novo cotidiano.

Nos documentos relativos ao projeto desenvolvido para o Edital 2022/2024, a voz dos residentes mudou de tom ao enfrentar o “choque do real” no retorno presencial. Relatos de Experiência revelam a percepção das lacunas de aprendizagem e a dificuldade dos alunos em interpretar textos simples, contrastando com o vigor teórico da universidade. Vi residentes lidarem com a frustração de respostas “copiadas da internet” e a complexidade de gerir salas de aula com infraestruturas precárias. Contudo, vi também o nascimento de uma postura investigativa: a sensibilidade em encaminhar respostas preocupantes de alunos sobre violência à coordenação, demonstrando que a docência vai muito além do conteúdo.

A análise dos relatórios e planos de regência permitiu identificar os matizes das subjetividades que atravessaram a escola entre 2020 e 2024. Ao cruzar os dados dos projetos desenvolvidos em cada um dos editais, emergem as vozes dos residentes, marcadas inicialmente pelo distanciamento e, posteriormente, pelo impacto do retorno ao presencial. Essa análise é indissociável da interface pandêmica e pós-pandêmica, que moldou não apenas as metodologias de ensino de História, mas a própria saúde emocional e a percepção de mundo de todos os envolvidos no processo.

Este percurso foi profundamente marcado pela cicatriz do período pandêmico. O inventário revela a transição abrupta: do cotidiano de planos de aula presenciais para telas frias e mediações tecnológicas precárias. A voz dos residentes, naquele momento, era de isolamento e angústia. O registro das atividades remotas demonstra o esforço para manter o vínculo com os alunos quando a escola física havia fechado suas portas.

No Pós-Pandemia, o retorno trouxe o desafio da recomposição das aprendizagens e do

acolhimento emocional. Os documentos desse período refletem uma prática mais atenta às subjetividades e às lacunas deixadas pelo distanciamento. Hoje, ao olhar para trás através desse arquivo, compreendo que a Residência Pedagógica não apenas sobreviveu ao caos, mas serviu como um laboratório de resiliência, onde o registro cuidadoso se tornou a nossa bússola para navegar na incerteza do novo normal escolar.

O percurso entre 2020 e 2024 foi marcado pela cicatriz do distanciamento e pelo desafio da reconstrução. No período pandêmico, o inventário mostra uma docência mediada por telas, onde o vínculo era mantido por videoaulas assíncronas e materiais autorais que buscavam mitigar a frieza do ensino remoto.

No Pós-Pandemia, os documentos refletem uma realidade mais complexa: questões de saúde mental, crises de ansiedade e a necessidade de oficinas de Comunicação Não-Violenta tornaram-se parte do currículo da residência. A valorização da cultura local, como a regência sobre a Festa da Irmandade de São Benedito, serviu como um dispositivo de reconexão afetiva e política com a comunidade de Ituiutaba, provando que a escola é um laboratório de resiliência e identidade.

O inventário documental da pesquisa não é um fim em si mesmo, mas a prova material de que a docência é uma profissão que se constrói na partilha, na memória e na constante reelaboração da própria identidade. Como professora-pesquisadora, compreendo que reelaborar essa identidade exige escutar os ecos das nossas próprias vivências e questionar os papéis que nos são atribuídos socialmente. Diante de um cenário educacional profundamente impactado pela transição abrupta entre o universo digital e a materialidade da escola pública, tornou-se impossível silenciar perante a indagação que muitas vezes nos ronda, seja em tom de desabafo ou de desconhecimento externo. Para desvendar os afetos, as sobrecargas e a imensa beleza que residem por trás dessa pergunta provocativa, abro agora o diálogo em nossa próxima seção: “Eu Só Dou Aula?": Os Sentidos da Docência Entre as Telas e o Chão da Escola.

IV.2 – “Eu Só Dou Aula?": Os Sentidos da Docência Entre as Telas e o Chão da Escola

A docência, muitas vezes, é consumida pelo imediatismo do cotidiano. No entanto, ao mergulhar nos documentos que compõem o inventário do Programa Residência Pedagógica (PRP) — desde as portarias regulamentadoras até os planos de atividades e relatórios finais — percebi que não estava lidando apenas com burocracia, mas com o registro vivo de uma metamorfose profissional. Como professora-preceptora, minha prática foi atravessada pela

responsabilidade de mediar o encontro entre a teoria acadêmica e a realidade pulsante da sala de aula.

A experiência do Programa Residência Pedagógica (PRP) no subprojeto interdisciplinar de História e Geografia da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro constituiu-se como um laboratório vivo das transformações educacionais recentes, exigindo contínuas reinvenções metodológicas moldadas por contingências estruturais. A dinâmica de trabalho estruturou-se por meio de uma rotina rigorosa que envolvia o contato direto com a realidade escolar (virtual ou presencial a depender do edital), reuniões semanais entre preceptora e residentes, encontros quinzenais com o núcleo da UFU e reuniões semestrais com a coordenação institucional, além de atividades de formação focadas nas demandas vigentes. A transição vivenciada entre os dois editais marcou uma alteração radical na forma de ler e intervir na cultura escolar.

Durante o edital 2020-2022, imerso na pandemia, a prática docente foi transferida para o ciberespaço, transformando-se em um exercício de mediação tecnológica que exigiu o domínio de plataformas como *Google Meet*, a criação de repositórios digitais na plataforma *Wix* e a comunicação ágil via *WhatsApp*. As regências focaram na produção de videoaulas e apresentações, mas rapidamente esbarraram na materialidade da exclusão digital e na preocupação com a evasão escolar. Para mitigar esse distanciamento, adotou-se uma solução híbrida: no retorno gradual às salas de aula, entre o final de 2021 e o início de 2022, assumi a reprodução presencial das videoaulas gravadas pelos residentes, enquanto a gestão pedagógica e o acolhimento das angústias docentes continuavam remotamente.

Com o edital 2022-2024, a dinâmica do programa retornou integralmente ao chão da escola, substituindo as barreiras virtuais por obstáculos físicos e comportamentais. Os residentes e a preceptora foram forçados a lidar com a imprevisibilidade de uma infraestrutura precária, enfrentando a incidência direta de luz solar, iluminação elétrica deficiente, falta de ventilação adequada e o tamanho inadequado das salas. Além dessa materialidade, o retorno presencial exigiu uma readequação temática para acolher os alunos profundamente afetados pela pandemia. As regências, além de trabalharem o currículo tradicional por meio do diálogo direto e do debate presencial de fontes, precisaram incorporar o desenvolvimento de competências socioemocionais. Aulas que antes focavam exclusivamente no currículo prescrito passaram a abordar a cidadania digital e o combate ao *cyberbullying*, utilizando estratégias autorreflexivas para provocar a criticidade e a empatia em uma juventude em plena reconstrução identitária.

Revisitar a documentação desses dois períodos tão distintos comprova que o PRP é, em sua essência, um exercício de resistência. A modalidade remota exigiu a superação de desafios

técnicos para atravessar o abismo da desigualdade digital, enquanto a presencial demandou a gestão de espaços precários e subjetividades complexas. Em ambas as modalidades, atuei como o elo entre o idealismo acadêmico e a urgência da escola pública, provando que, seja por meio de uma plataforma de vídeo ou entre as paredes quentes de uma sala de aula, a formação de professores requer a constante mobilização da teoria para interpretar e transformar a realidade visando o exercício pleno da cidadania.

A docência não se encerra no ato de ensinar; ela se estende para o exercício ético de lembrar e narrar o que foi vivido no cotidiano escolar. Como professora-preceptora e pesquisadora na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, em Ituiutaba-MG, vi na organização do inventário documental do Programa Residência Pedagógica (PRP) não um mero protocolo administrativo, mas a corporificação de uma memória viva e dinâmica. Através da perspectiva narrativa, este texto busca desenhar de alguma forma a metamorfose das identidades docentes — a minha e a dos residentes que acompanhei — em meio às fissuras abertas pela pandemia e os desafios da retomada presencial.

Para compreender a profundidade dessa metamorfose e a tessitura dessas novas identidades, é imprescindível, antes de tudo, dar rosto e historicidade aos sujeitos que materializaram essa vivência. Os vinte e dois licenciandos em História e Geografia que acompanhei não representam meros dados quantitativos alocados em relatórios burocráticos, mas indivíduos com trajetórias, origens e tempos de permanência plurais, cujos caminhos se cruzaram no ambiente escolar ao longo dos editais de 2020/2022 e 2022/2024. A fim de resguardar a privacidade desses docentes em formação inicial, mantendo o rigor ético que a pesquisa narrativa exige, cada participante foi cuidadosamente renomeado por meio de um pseudônimo. A seguir, delineio os breves perfis biográficos desses residentes, estruturados cronologicamente a partir de seus respectivos períodos de ingresso no programa, estabelecendo, assim, o cenário humano e plural sobre o qual nossas memórias, desafios e práticas coletivas foram edificados.

Carvalho - Residente do gênero feminino, originária de Uberlândia, Minas Gerais. Fez parte das vivências vinculada ao curso de Geografia durante o ciclo formativo do edital 2020/2021.

Mendonça - Oriunda de Sertãozinho, São Paulo, esta residente do gênero feminino esteve vinculada ao curso de História. Sua participação e experiência escolar concentraram-se

no edital de 2020/2021. Não ficou até o final do edital. Se desligou para priorizar outra bolsa de maior duração no Programa de Educação Tutorial (PET)³⁷

Rodrigues - Residente do gênero feminino, natural de Ituiutaba, Minas Gerais. Inserida no curso de História, cumpriu suas atividades formativas no programa durante o edital 2020/2021. Por motivos pessoais se desligou do PRP antes do término do edital.

Silva - Residente do gênero feminino, oriunda da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. Foi vinculada ao curso de Geografia, realizando suas atividades práticas no período correspondente ao edital de 2020/2021. Se desligou do programa antes do término do edital por motivo de conclusão da graduação.

Braga - Oriunda do município de Pirangi, São Paulo, trata-se de uma residente do gênero feminino. Sua formação ocorreu no curso de Geografia, com atuação registrada ao longo do edital de 2020/2022.

Costa - Residente do gênero feminino, oriunda da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. Participou da equipe vinculada ao curso de Geografia, desempenhando suas atividades durante o edital 2020/2022. Esta residente estava no PRP em caráter voluntário e foi remanejada para a equipe de outra escola onde passou a receber bolsa.

Lacerda - Residente do gênero feminino, oriunda de Ituiutaba, Minas Gerais. Sua participação ocorreu no âmbito do curso de Geografia, englobando as atividades do edital de 2020/2022. Foi desistente do programa, era voluntária e sem perspectiva de bolsa não conseguiu permanecer.

Oliveira - Residente do gênero feminino, com origem registrada na cidade de Canápolis, Minas Gerais. cursou Geografia e participou ativamente das práticas do edital 2020/2022. Se desligou do programa antes do término do edital por motivo de conclusão da graduação.

³⁷ O Programa de Educação Tutorial (PET), criado pelo governo federal em 1979 e vinculado ao Ministério da Educação (MEC), tem como objetivo integrar ensino, pesquisa e extensão na formação universitária. Na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o PET Institucional foi implantado em 2006 pela PROGRAD e regulamentado pela Resolução CONGRAD nº 28/2011. Organizado em grupos tutoriais orientados por professores, o programa promove atividades extracurriculares que complementam a formação acadêmica dos estudantes e contribuem para o desenvolvimento dos cursos de graduação. Atualmente, a UFU conta com 41 grupos PET, sendo 19 vinculados ao MEC e 22 institucionais. Clique no link a seguir para verificar quais são eles: [Grupos PET UFU](#).

Pompolini - Natural de São José do Rio Preto, São Paulo, trata-se de um residente do gênero masculino. Fez parte da equipe formadora do curso de História durante o edital 2020/2022. Participou apenas do terceiro semestre do edital.

Vilela - Residente do gênero masculino e natural da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. Fez parte das atividades desenvolvidas para o núcleo de História no contexto do edital 2020/2022.

Vitalino - Residente do gênero masculino, proveniente do município de Esmeraldas, Minas Gerais. Sua vivência e experiência no programa ocorreram junto ao curso de História durante o edital de 2020/2022. Participou apenas do terceiro semestre do edital.

Barros - Proveniente de Capela, em Alagoas, este residente do gênero masculino possui uma trajetória extensa e contínua no curso de História. Sua atuação abrangeu dois períodos consecutivos, compondo as equipes dos editais de 2020/2022 e 2022/2024.

Faustino - Residente do gênero feminino, natural de Poá, São Paulo, com atuação na área de História. Destaca-se por sua longa experiência e permanência na escola-campo, tendo participado de dois editais consecutivos: 2020/2022 e 2022/2024.

Barbosa - Residente do gênero masculino, natural da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. Desenvolveu suas atividades no núcleo de História, participando ativamente do programa durante o edital de 2022/2024.

Cavichioli - Natural de Itu, São Paulo, esta residente do gênero feminino integrou as práticas da área de História. Seu período de participação correspondeu ao edital de 2022/2024.

Gomes - Oriunda de Fernandópolis, São Paulo, esta residente do gênero feminino integrou os quadros formativos do curso de História. Sua vivência na prática escolar ocorreu no edital de 2022/2024.

Lima - Residente do gênero masculino inserido no curso de Geografia. Integrou as práticas pedagógicas ao longo do edital de 2022/2024. Não concluiu integralmente o edital se desligando por motivos pessoais.

Nunes - Residente do gênero feminino e natural de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Sua trajetória no programa construiu-se vinculada ao curso de Geografia durante o edital de 2022/2024.

Pimentel - Proveniente de Pitangueiras, São Paulo, este residente do gênero masculino atuou no núcleo de História. Sua participação e inserção no campo da educação básica deram-se no edital de 2022/2024.

Santos - Residente do gênero masculino. Atuou na formação de discentes pela área de Geografia, no edital de 2022/2024. Não concluiu integralmente o edital se desligando por motivos pessoais.

Terrezza - Residente do gênero feminino, natural de Divinópolis, Minas Gerais. Desenvolveu suas regências e formações pelo curso de História, sendo vinculada ao edital de 2022/2024. Não ficou até o final do edital. Se desligou para priorizar outra bolsa de maior valor em um estágio.

Tozelli - Residente do gênero feminino, originária de Mineiros do Tietê, São Paulo. Foi atuante nas práticas da área de História ao longo do edital de 2022/2024. Não ficou até o final do edital. Se desligou para priorizar outra bolsa de maior duração no Programa de Educação Tutorial (PET).

Ao analisar as fontes documentais do Inventário de Pesquisa, entre elas os registros das atividades mensais (documento produzido mensalmente no período pandêmico registrando o dia a dia, carga horária e demais atividades desenvolvidas remotamente pelos residentes, já que não havia possibilidade de contato presencial para supervisão das atribuições de cada um), roteiro de organização de planos de regências, os planos de regências, relatórios semestrais e relatos de experiência, do edital 2020/222 em pleno período pandêmico, as vozes dos residentes ecoavam não só nas páginas, mas em minhas memórias daquele período.

Rememorei o impacto da realidade, própria da iniciação docente como também do período excepcional em que estávamos vivenciando: momentos de receio em não dominar o conteúdo diante da gravidade pandêmica que não ficaram registrados nos documentos, mas eram compartilhados rotineiramente nas reuniões semanais, o desafio da dinâmica interdisciplinar e o choque entre o aluno ideal da universidade e o aluno real da escola pública. Essa apreensão inicial transparece na exaustiva carga horária dedicada ao planejamento e às reuniões de alinhamento, evidenciando o esforço de transposição didática frente a um cenário educacional complexo. As imagens de um dos registros de atividades mensais dos residentes a seguir comprova a materialidade desta dedicação de tempo, estudo e trabalho.

O recorte do registro de atividades mensais dos residentes, comprova a materialidade dessa dedicação de tempo, estudo e trabalho laborioso. Ao examinar com atenção os quadros a seguir, convido o leitor a analisar não apenas o expressivo volume de cinquenta horas mensais cumpridas exclusivamente em atividades extra sala de aula, mas, fundamentalmente, a natureza qualitativa desse percurso. Observe como a sustentação da docência no período remoto exigiu um mergulho na leitura técnica dos Planos de Estudo Tutorados (PETs), contínuas reuniões de coformação entre os trios e duplas de residentes e a minha mediação como preceptora, além de extensos blocos de horas dedicados à elaboração de roteiros e à gravação de podcasts. Esta fonte documental revela, nas entrelinhas de suas horas cronometradas, os bastidores invisíveis da nossa profissão e refuta a ideia simplista de que o trabalho do professor se restringe ao momento de regência.

2. ATIVIDADES DA RESIDÊNCIA DESENVOLVIDAS NA ESCOLA (extra sala de aula):					
06/04/2021	14:00	16:00	2h	Reunião com a Preceptora e alunos residentes. Pauta: Plano de atividade aprovado, acertos do relatório final.	Memorial da reunião.
07/04/2021	13:00	16:00	3h	Ajuste no relatório final	Etapa final do relatório final.
08/04/2021	14:00	18:00	4h	Ajuste no relatório final	Etapa final do relatório final.
09/04/2021	14:00	18:00	5h	Ajuste no relatório final	Etapa final do relatório final.
13/04/2021	14:00	16:00	2h	Reunião com a Preceptora e alunos residentes. Pauta: Socializando as turmas do ano de 2021, relatório final entregue, e preparando para próxima regência.	Memorial da reunião.
14/04/2021	14:00	18:00	4h	Leitura do PET do segundo ano	Etapa de elaboração da regência.
15/04/2021	14:00	18:00	4h	Leitura do PET do segundo ano	Etapa de elaboração da regência.
20/04/2021	14:00	16:00	2h	Reunião com a Preceptora e alunos residentes. Pauta: Divisão das atividades de <u>Abril</u> e ideia para atividade de <u>Marco</u> pelo <u>gest</u> .	Etapa de construção do plano de regência.

Figura 12 – Print do documento Registro de Atividades Mensais, residente Silva, 2021, p.3. Acervo Inventário de Pesquisa.

21/04/2021	08:00	12:00	4h	Reunião entre o trio de residentes. Pauta: elaboração do roteiro da regência.	Etapa de construção do podcast.
22/04/2021	13:00	18:00	4h	Reunião entre o trio de residentes. Pauta: elaboração do roteiro da regência	Etapa de construção do podcast.
23/04/2021	08:00	12:00	4h	Reunião entre o trio de residentes. Pauta: elaboração do roteiro da regência e esboço.	Etapa final do roteiro do podcast e esboço
27/04/2021	14:00	16:00	4h	Reunião com a Preceptora e alunos residentes. Pauta: Socialização das atividades de <u>Abril</u> .	Memorial da reunião.
28/04/2021	14:00	17:00	4h	Reunião entre o trio de residentes. Pauta: ajuste do esboço e preparação para gravação do podcast.	Gravação do podcast.
29/04/2021	13:30	16:30	4h	Reunião entre o trio de residentes. Pauta: ajuste do esboço e preparação para gravação do podcast.	Gravação do podcast.
					Total de carga horária: 50 horas

Figura 13 – Print do documento Registro de Atividades Mensais, residente Silva, 2021, p.4. Acervo Inventário de Pesquisa.

A preocupação de não dominar minimamente os temas propostos reflete-se na minuciosidade com que as etapas de preparação foram documentadas, demonstrando que a insegurança não paralisou os licenciandos, mas os impulsionou a uma rotina rigorosa de estudos e testes práticos. Exemplo disso estão os Registros de Atividades Mensais dos residentes onde são demonstradas extensas horas de reuniões entre as duplas ou trios de residentes para estudo da bibliografia recomenda e do PET³⁸, diversas etapas dedicadas à elaboração do plano de regência, em seguida elaboração de slides, etapa de treinos da regência em que os residentes foram orientados pela preceptora e cumpriram à risca, treinando a aula proposta entre si antes de gravá-la para regências assíncronas (vídeos ou *podcast*) ou apresentá-las ao vivo (via *Google Meet*) na oportunidade de regência síncrona. Os registros evidenciam que os residentes, sempre trabalhando em duplas ou trios, dedicaram blocos de até cinco horas diárias consecutivas apenas para o “treino para a aula síncrona” antes de efetivamente se apresentarem aos alunos.

³⁸ Durante a pandemia e com Regime de Aulas Não Presenciais (REANP) a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais adotou o Plano de Estudos Tutorado (PET) que consistia em apostilas de atividades semanais que contemplava os Componentes Curriculares de cada ano de escolaridade, respeitando a carga horária mensal a ser vencida pelos estudantes. O material era acessado virtualmente no site estudeemcasa.educacao.mg.gov.br ou entregue impresso aos estudantes sem acesso à internet.

23/07/2021	13:00	18:00	5h	Reunião com a dupla para treino de apresentação.	Etapas de treino para regência.
------------	-------	-------	----	--	---------------------------------

Figura 14 – Print documento Registro de Atividades Mensais, residente Braga, 2021, p.3. Acervo Inventário de Pesquisa.



Figura 15 - Print aula assíncrona Globalização e Fragmentação I, residentes Braga, Vitalino e Vilela, 2021. Disponível em: <https://residenciageohistp.wixsite.com/geohist/4-volume-2021> (Intervenções na imagem para preservação de identidade dos residentes). Acervo Inventário de Pesquisa.

A pesquisa de conteúdo também exigiu um tempo considerável, como registrado nas constantes atividades de “estudos para a elaboração do plano de regência” conforme a regência a ser planejada seja sobre temáticas de Geografia como Desenvolvimento Sustentável, Espaço geográfico Agrário ou temáticas mais específicas de História como A Crise do Sistema Colonial e ainda temáticas que contemplassem as duas disciplinas quais sejam Segunda Revolução Industrial ou Guerra Fria. Esse prolongado tempo de maturação, que incluiu a “leitura e análise dos PET’s para a construção do podcast”, revela que a apropriação do conhecimento acadêmico para o ensino escolar exigiu um enfrentamento direto das próprias vulnerabilidades formativas.

Atividades da Residência Desenvolvidas na escola - extra sala de aula	Período de realização abril/2021 a setembro/2021		Quantidade de horas	
Análise do Plano de Estudos Tutorados (PETs) dos demais documentos/legislações referentes ao REANP/MG disponíveis no site da SEE/MG (https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/)	Abril/2021 à Agosto/2021		8h	
Desenvolvimento e Revisão dos planos de regência entre a dupla pelo WhatsApp.	Abril/2021 à Agosto/2021.		6h	
Desenvolvimento e Revisão dos recursos digitais e pedagógicos para os planos de regência.	Abril/2021 à Agosto/2021.		3h	
Coleta de informações tanto no PET como na internet, sobre as temáticas das regências	Abril/2021 à Agosto/2021.		4h	
Gravação das vídeo aulas.	Abril/2021 à Agosto/2021.		4h	
Edição e finalização das vídeo aulas.	Abril/2021 à Agosto/2021.		4h	
Gerenciamento das plataformas de mídia (Youtube e Soundcloud), para gerar link das atividades para o site.	Abril/2021 à Agosto/2021.		2h	
Correção dos planos de regência e vídeo aulas, a partir dos apontamentos feitos pela Professora Preceptora.	Abril/2021 à Agosto/2021.		2h	
Apresentação da aula síncrona.	Maio/2021.		1h	

Figura 16 – Print documento Relatório Semestral, residente Mendonça, 2021, p. 4 -5. Acervo Inventário de Pesquisa.

Somado a isso, a surpresa com a dinâmica interdisciplinar materializou-se na necessidade de constante negociação de saberes entre as áreas. A estrutura do programa exigiu que a interdisciplinaridade deixasse de ser um conceito abstrato para se tornar uma prática metodológica diária, uma vez que as ações ocorreram sob a égide de um “Subprojeto Interdisciplinar: História e Geografia”. Para consolidar essa integração, os residentes atuaram ativamente em reuniões colaborativas focadas em “separar fontes, textos e materiais didáticos para a aula síncrona”. A construção de materiais sobre temáticas complexas, como “Escravidão e comércio no mundo moderno: Rotas comerciais e a venda de escravos no Brasil” ou “História do Brasil: as lutas pela terra e os domínios morfoclimáticos do território brasileiro”, demandou que organizassem conjuntamente os conceitos fundantes de ambas as disciplinas.

XIX. Bibliografia:

AB'SÁBER, Aziz: Os domínios morfoclimáticos brasileiros. GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Plano de estudo tutorado: 2º ano do ensino médio regular, 2021.

MARTINS, José de Souza. Reforma agrária – o impossível diálogo sobre a História possível. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 11(2): 97-128, out. 1999 (editado em fev. 2000).

SITES:

<https://www.todamateria.com.br/dominios-morfoclimaticos/>

[Fogo no Pantanal destrói maior refúgio mundial de araras-azuis - 16/08/2020 - Ambiente - Folha \(uol.com.br\)](#)

[Reforma Agrária Popular e a luta pela terra no Brasil \(thetricontinental.org\)](#)

Último acesso 22/04/2021

X. Anexo:**Roteiro: produção do podcast**

1. O podcast inicia com a apresentação do grupo e do tema;
2. Amanda inicia contextualizando a história do Brasil com o uso da terra e a participação dos povos indígena e a reforma agrária
3. Amanda inicia um diálogo com a Aléxia sobre os domínios morfoclimáticos (amazônico, cerrado, pantanal) e suas vegetações que existe no Brasil;
4. Depois Amanda dialoga com Driele sobre os climas dos domínios morfoclimáticos (amazônico, cerrado, pantanal) e as características do clima em cada um;
5. Em seguida as três dialogam sobre desmatamento e as causa disso para a sociedade.

No item cinco vamos falar sobre algumas notícias para contextualizar o conteúdo e discutir a importância de uma política de preservação das terras e biomas no Brasil.

Figura 17 – Print documento Plano de Regência temática História do Brasil: as lutas pela terra e os domínios morfoclimáticos do território brasileiro, residentes Silva; Rodrigues; Costa, 2021, p.2.(A regência elaborada foi em formato de podcast). Acervo Inventário de Pesquisa.

A contínua necessidade de diálogo entre os pares ilustra como a aproximação entre os campos do saber foi construída de forma tateante, por meio do esforço analítico e do planejamento compartilhado.

Por fim, o choque com a realidade da escola pública foi amplificado pelas imposições do Regime de Estudo não Presencial (REANP)³⁹. O aluno ideal, que na academia receberia aulas expositivas tradicionais, deu lugar a um sujeito imerso em limitações estruturais, exigindo a invenção de novas materialidades didáticas. O impacto do REANP desnudou as fraturas

³⁹O REANP (Regime Especial de Atividades Não Presenciais) foi uma política pública educacional adotada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para garantir a continuidade do ensino durante a pandemia. O programa incluía os PET (Planos de Estudo Tutorado): Apostilas com orientações e conteúdos curriculares; Conexão Escola: Aplicativo oficial com teleaulas; Se Liga na Educação: Programa de televisão exibido na Rede Minas. O REANP foi uma medida emergencial e foi encerrada com o retorno integral das aulas presenciais em 2022.

estruturais do ensino público mineiro, forçando uma reconfiguração abrupta da identidade docente em formação. Enquanto a teoria universitária frequentemente prepara o licenciando para um cenário de interação direta, o distanciamento imposto pela pandemia exigiu que o grupo lidasse com um aluno muitas vezes invisibilizado pela exclusão digital e pelas urgências sociais de seu território. A necessidade de invenção de novas materialidades didáticas traduziu-se na prática em um esforço de traduzir o saber histórico para mídias acessíveis que consumissem menos dados de internet — como a roteirização de podcasts e a gravação de videoaulas curtas —, visando complementar a padronização conteudista dos Planos de Estudo Tutorados (PETs). Nesse cenário de emergência, a atuação na Residência Pedagógica deixou de ser apenas o exercício da transposição didática tradicional e transformou-se em uma busca incessante por estabelecer vínculos afetivos e intelectuais através das telas, tentando humanizar uma política pública que, por sua própria natureza técnica, tendia à frieza e ao distanciamento.

O desenvolvimento de todas as atividades atuou obrigatoriamente como complemento para a discussão e revisão do conteúdo já estudado pelos alunos durante o REANP/SEE-MG. Frente ao distanciamento, os discentes precisaram recorrer à produção de conteúdos diversificados, como a criação de podcasts sobre Desenvolvimento Sustentável, por exemplo, aliada a estudos dirigidos formatados na plataforma do *Google Forms*.

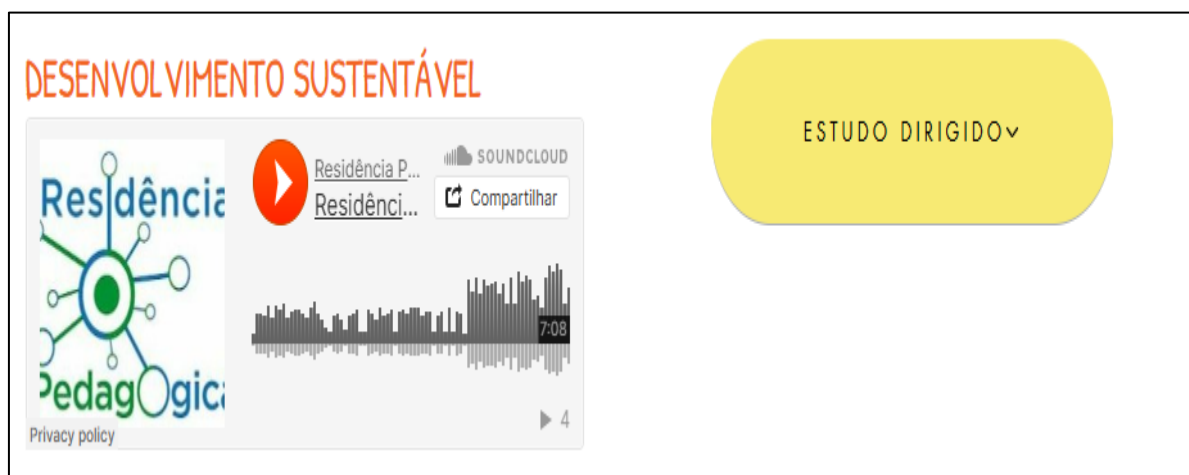


Figura 18 – Print Podcast regência temática Desenvolvimento Sustentável, residentes Palmina; Mendonça, 2021. Acervo Inventário de Pesquisa. Disponível em: <https://soundcloud.com/residenciaufuportal/residencia-pedagogica-historia-e-geografia-desenvolvimento-sustentavel-2-ano-ensino-medio>



Estudo Dirigido!

Olá, tudo bem? Se você está aqui, é porque acabou de ouvir o podcast sobre Desenvolvimento Sustentável da  Palmina e da  Mendonça, alunas residentes da UFU. Juntas com a preceptora Ketlen Ferreira e os orientadores Wellington Amarante e Jeane Medeiros fizemos esse estudo dirigido para sanar as dúvidas que possam ter ficado e também para fixar os conteúdos abordados. Fiquem em casa e se cuidem!

QUESTÃO 4: A Rio+15, que ocorreu no Rio de Janeiro, em 2007 e que contou com a presença de ministros e demais participantes da ECO 92, foi realizada para debater qual tema? * 1 ponto

- ☐ A. Redução de redes de fast food
- ☐ B. Sobre a problemática da emissão de gás carbono.
- ☐ C. Mudança nos ecossistemas marinhos.
- ☐ D. Debates acerca de saneamento básico em países subdesenvolvidos

Figura 19 – Estudo dirigido regência temática Desenvolvimento Sustentável, residentes Palmina; Mendonça, 2021. Acervo Inventário de Pesquisa. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScfc6VuWVbWX93sfyqQX6vVBDfS34J34ha9ZQK0u8xSeB83A/viewform>

O momento de regência síncrona também exigiu preparativos que extrapolam a rotina pedagógica presencial, incluindo o “ajuste nos aparelhos eletrônicos” momentos antes do contato com as turmas. Dessa forma, o encontro com o real forjou uma adaptação metodológica urgente, transformando a prática docente em um exercício que foi muito além do domínio conceitual, configurando-se como uma busca ativa e criativa por meios viáveis de garantir a aprendizagem.

Avançando na leitura dos registros referentes ao período pandêmico edital 2020/2022, observo um amadurecimento significativo na postura dos residentes frente aos desafios do ensino remoto. Se no início a preocupação central era o domínio do conteúdo e a adaptação emergencial, nos meses subsequentes consolidou-se uma verdadeira imersão na produção de material didático digital, exigindo dos licenciandos habilidades que transcendem a formação docente tradicional.

No conjunto de materiais didáticos produzidos nesse período temos: videoaulas, podcasts, estudos dirigidos em formulários no *Google Forms*, que compõem parte significativa do acervo documental desta pesquisa. Mais do que recursos emergenciais, esses materiais evidenciam o esforço coletivo de adaptar o ensino de História e Geografia às condições impostas pelo distanciamento social. Para os residentes, esse contexto exigiu o desenvolvimento de novos letramentos digitais, envolvendo a produção, edição e curadoria de conteúdos educacionais. Nesse processo, minha atuação como preceptora também foi ressignificada: além de mediar a adaptação dos materiais à realidade dos estudantes, assumi uma postura de aprendizagem conjunta com os licenciandos, incorporando novas competências relacionadas ao ensino remoto. Sob a perspectiva da pesquisa narrativa, esse acervo revela não apenas a capacidade de adaptação dos residentes, mas a construção de uma comunidade de aprendizagem colaborativa, marcada pela horizontalidade entre ensinar e aprender.

A adaptação ao Regime de Estudo não Presencial (REANP) deixou de ser uma barreira para se tornar o próprio meio de atuação pedagógica, materializando-se na criação contínua de aulas em formato de podcast, elaboradas explicitamente como complemento para a discussão e revisão do conteúdo estudado pelos alunos da rede estadual. Os documentos revelam que temas robustos e de grande densidade conceitual, como “Expansão e Guerra (Guerra Fria)”, “O mundo do trabalho e os deslocamentos populacionais” e “A construção do processo de independência do Brasil”, foram transpostos para mídias sonoras, sempre acompanhados de formulações de estudos dirigidos estruturados na plataforma do *Google Forms*.

Essa trabalhosa didática exigiu uma extensa e rigorosa carga horária extra sala de aula, dedicada não apenas ao estudo da bibliografia e do Plano de Estudo Tutorado (PET), mas fundamentalmente ao desenvolvimento de roteiros, aos sucessivos ensaios e às meticulosas etapas de edição de áudio realizadas pelos próprios grupos de residentes por meio de diversos aplicativos de edição áudio e vídeo, comunicação via Whatsapp, entre outros. Constata-se, ainda, a responsabilidade assumida pelos residentes no gerenciamento e na atualização das plataformas de mídia e de hospedagem dos materiais, como o Soundcloud e o site do programa onde todos os materiais de mídias foram hospedados: <https://residenciageohistp.wixsite.com/geohist/e-e-governador-israel-pinheiro> .

Paralelamente à imersão técnica, os registros de atividades evidenciam também uma preocupação com o embasamento teórico-metodológico para o uso crítico dessas novas tecnologias, como podemos ver na imagem a seguir:

4. ATIVIDADES DA RESIDÊNCIA DESENVOLVIDAS EM OUTROS ESPAÇOS EDUCACIONAIS (feiras, congressos, secretaria de educação):					
14/06/2021	14:00	16:00	2h	I CICLO DE DEBATES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA HISTÓRIA E GEOGRAFIA PONTAL: "TICs a aprendizagem baseada em jogos e ensino de Geografia.	Memorial do evento.
17/06/2021	14:00	16:00	2h	1º Oficina de fontes históricas (para pesquisa e ensino): Fonte audiovisual	Memorial do evento.

Figura 20 – Print documento Registro de Atividades Mensais, residente Mendonça, 2021, p.5. Acervo Inventário de Pesquisa.

A urgência de qualificação para o ambiente virtual guiou o direcionamento das atividades desenvolvidas em outros espaços educacionais, fato comprovado pela participação sistemática dos residentes no I Ciclo de Debates do Programa Residência Pedagógica História e Geografia Pontal, cujo eixo de discussão abordou de forma cirúrgica as TICs a aprendizagem baseada em jogos e ensino de Geografia. Houve também uma busca intencional por aprofundamento na linguagem midiática, ilustrada pela presença discente na *1º Oficina de fontes históricas (para pesquisa e ensino): Fonte audiovisual*. Essa articulação teórica atesta que a práxis vivenciada no subprojeto interdisciplinar não se limitou à mera confecção pragmática de materiais, mas consistiu em um genuíno esforço de reflexão acadêmica sobre como as tecnologias da informação poderiam e deveriam mediar o ensino de História e Geografia no contexto de distanciamento físico.

Por fim, a análise atenta nos documentos do inventário de pesquisa referentes ao edital 2020/2021 do PRP lança luz sobre uma pausa estratégica e formativa no contato “direto” com os estudantes da educação básica. Os quadros de registros atividades mensais demonstram pausa da carga horária destinada especificamente à regência escolar nesse período, fato decorrente do recesso escolar, mas de continuidade da rotina de atividades do Programa Residência Pedagógica. O distanciamento da sala de aula virtual não se traduziu em interrupção do processo formativo. Pelo contrário, a carga horária dos residentes foi massivamente redirecionada para a execução de uma intensa “atividade de recesso”, focada nos “estudos dos textos” e no referencial teórico.

Foram investidas dezenas de horas no estudo prévio dos PETs e dos livros didáticos, bem como na construção antecipada de planos de regência, roteiros e slides em duplas. Esse movimento de recolhimento, leitura e planejamento demonstra que o Programa Residência Pedagógica se consolidou como um espaço contínuo de amadurecimento docente, no qual o calendário de recesso escolar foi metodologicamente aproveitado como um tempo de respiro

estratégico e de reorganização intelectual, preparando os professores em formação para as atividades que se seguiriam no retorno às aulas após o recesso escolar.

É preciso, no entanto, lançar um olhar crítico sobre como se deu o desdobramento e a recepção de toda esse volume de produção metodológica. A dimensão dialógica do ensino — pilar fundamental da atividade educativa — sofreu profundas mutações nesse período. A interação professor-estudante não desapareceu por completo, mas tornou-se assíncrona, fragmentada e, muitas vezes, fria. O debate em sala, essencial para as aulas de História e Geografia, foi reduzido a entregas mecânicas dos PETs, a respostas curtas em formulários do Google Forms ou a mensagens esporádicas de texto. Essa carência da presença ativa e da contestação imediata do aluno fez com que os materiais, por mais inventivos que fossem, perdessem parte de sua capacidade emancipatória. Ao lidarem com essa recepção limitada, os residentes compreenderam na prática que o ensino não é um ato de “entrega” de produtos digitais (como quem envia um podcast para ser apenas ouvido), mas uma construção que exige o olhar, a dúvida e a reação imediata do estudante para ganhar verdadeiro sentido.

   					
19/07/2021	14:00	19:00	5h	Estudos dos textos para atividade de recesso.	Atividade de recesso.
20/07/2021	14:00	18:00	4h	Estudos dos textos para atividade de recesso.	Atividade de recesso.
21/07/2021	08:00	13:00	5h	Estudos dos textos para atividade de recesso.	Atividade de recesso.
22/07/2021	14:00	19:00	5h	Estudos dos textos para atividade de recesso.	Atividade de recesso.
23/07/2021	13:00	18:00	5h	Reunião com a dupla para treino de apresentação.	Etapas de treino para regência.
26/07/2021	07:00	12:00	5h	Estudos dos textos para atividade de recesso.	Atividade de recesso.
27/07/2021	14:00	19:00	5h	Execução da atividade de recesso.	Atividade de recesso.
28/07/2021	08:00	12:00	4h	Execução da atividade de recesso.	Etapas de divulgação da aula.
29/07/2021	07:00	12:00	5h	Execução da atividade de recesso.	Elaboração do registro de atividades
30/07/2021	12:00	17:00	4h	Execução da atividade de recesso.	Atividade de recesso.
31/07/2021	13:00	14:00	1h	Elaboração registro de atividades mensais.	Registro de atividades mensais.

Figura 13 - Print documento Registro de Atividades Mensais, residente Palmina, 2021, p.3-4. Acervo Inventário de Pesquisa.

Contudo, nos relatos de experiência individuais e nos planejamentos conjuntos, essa voz mudou de tom. Ela se tornou mais firme ao perceber que a docência é, antes de tudo, uma construção relacional. Senti, ao lado deles, o entusiasmo da primeira aula que deu certo e a frustração compartilhada quando uma proposta didática não alcançou o objetivo esperado. Esses documentos não são apenas papéis; são testemunhos de jovens professores em formação que, ao entrarem na escola, humanizaram sua visão sobre o ensinar. Essa transição ganha materialidade e densidade acadêmica nos planos de regência conjuntos, nos quais a articulação interdisciplinar deixa de ser um conceito abstrato e se transforma em uma estratégia viva de mediação pedagógica. No planejamento voltado às lutas pela terra e domínios morfoclimáticos, por exemplo, a fusão entre a análise geográfica do território e a historicidade dos conflitos agrários demonstra a maturidade dos residentes ao desenharem uma proposta que conecta a estrutura física do país às contradições sociais de seu povo.

A aula trata-se de um podcast que será desenvolvido por meio da plataforma Anchor podcast. O podcast busca analisar História do Brasil: as lutas pela terra, reforma agrária e os domínios morfoclimáticos do território brasileiro com base PET- Planos de Estudos Tutorados 2021. O desenvolvimento do tema tem com metodologia um diálogo entre uma aluna do curso de História da Universidade de Uberlândia e duas alunas do curso de Geografia que vai contextualizar com a história e os domínios morfoclimáticos e a importância dessas terras para o indivíduo. (Plano de Regência temática História do Brasil: as lutas pela terra, reforma agrária e os domínios morfoclimáticos do território brasileiro, residentes Rodrigues; Costa; Silva, 2021, p. 1. Acervo Inventário de Pesquisa)

Da mesma forma, a elaboração das diretrizes para o ensino dos fundamentos da cartografia em que os residentes fazem a seguinte proposta: “para desenvolver o tema, será feito um podcast que inicialmente será discutido o conceito de cartografia e sua utilidade no dia a dia, (...) será falado sobre os principais conceitos cartográficos que são essenciais para entender todo o conteúdo cartográfico.” (residentes Barros; Oliveira, 2021, p.1) e também no planejamento de regência sobre o desenvolvimento sustentável com a proposta: “o recurso didático conta com a confecção de um podcast, no qual, as alunas residentes irão didatizar o conteúdo para uma turma do segundo ano do ensino médio, por intermédio de uma gravação contínua sobre a temática.” (residentes Braga; Mendonça, 2021, p.2). Ambas as ações evidenciam o cuidado metodológico em aproximar conceitos complexos dos estudantes, traduzindo-os em linguagens acessíveis para o cotidiano da educação básica, o que atesta o compromisso coletivo com uma didática que respeite a realidade do estudante.

Essa humanização do olhar pedagógico aprofunda-se quando os planejamentos enfrentam temas sensíveis e estruturantes da formação histórica e social, revelando que a voz firme dos licenciandos também se assume como uma postura ética de compromisso com a alteridade. Ao planejarem a regência sobre a escravidão indígena e as formas de resistência, os residentes articularam um instrumental crítico indispensável para que os discentes compreendessem o protagonismo dos povos originários frente à opressão colonial, superando visões passivas e lineares do processo histórico que são evidenciados na sessão de desenvolvimento do tema do plano de regência em que os residentes propõem:

Começar explicando de forma que incentive os alunos a uma discussão e reflexão sobre o conceito de resistência. A partir disso explicar a gama de diversidade, cultura e religiões que os povos ameríndios possuíam e partir da ideia do rótulo “índio” dado pelos colonizadores portugueses com o seu encontro aqui na América, enquanto os vários grupos aqui afirmavam suas identidades. Em seguida explicar o modo de vida de aldeamentos como um espaço para que os “índios” pudessem se adaptar a colônia, e as revoltas que causadas por diversos motivos, como falta de pagamentos pelos serviços, epidemia, escravização etc. Em seguida falar de uma revolta específica “Confederação dos Tamoios” e falar de sua localização geográfica e motivos históricos. (Plano de Regência temática Formas de resistências à escravidão indígena e africana, residentes Vilela; Carvalho, 2021, p.1-2. Acervo Inventário de Pesquisa).

Esse mesmo vigor reflexivo e sensibilidade metodológica manifestam-se nos planos direcionados ao estudo do *Apartheid* e Independência do Sudão e das dinâmicas de exclusão, nos quais as relações étnico-raciais e a segregação são trazidas para o centro do debate contemporâneo, incentivando uma leitura crítica do espaço e da sociedade e propõe que

Para desenvolver o tema, serão feitos slides. Inicialmente será discutido como se deu o processo de Independência do Sudão do Sul. Devido que o processo de colonização da África que agrupou diversas etnias, sem considerar suas diferenças históricas, e a partir das disputas em torno espaço territorial. Era a mistura de culturas, costumes e diversas outras questões que estava em jogo. Da mesma forma, os colonizadores ingleses – que dominaram a região do Sudão – não respeitaram as diferenças do continente, e as fronteiras foram definidas de forma artificial. Outro processo importante na África do sul é o apartheid. O termo apartheid se refere a uma política racial implantada na África do Sul. De acordo com esse regime, a minoria branca, os únicos com direito a voto, detinha todo poder político e econômico no país, enquanto à imensa maioria negra restava a obrigação de obedecer rigorosamente à legislação separatista. (Plano de Regência temática África e Globalização: A Independência do Sudão e o Apartheid na África do Sul, residentes Barros; Pompolini, 2021, p.2. Acervo Inventário de Pesquisa).

O amadurecimento relacional e conceitual consolida-se na proposição de discussões macroestruturais, como a análise comparativa entre as Constituições de 1824 e 1891 em que os residentes propõem três objetivos bem definidos em seu plano de regência

Analisar os acontecimentos no Brasil que estão relacionados entre a primeira Constituição republicana de 1891 e a primeira Constituição do Brasil de 1824 no período Imperial de Dom Pedro I; Entender, com propriedade, as maiores diferenças entre a Constituição de 1891 e a Constituição de 1824, os pilares políticos e ideais que vão fundamentar cada Constituição; Compreender o contexto político e social de cada período histórico e os acontecimentos mundiais, tais como o pensamento liberal, para aprimorar a consciência histórica e a noção de tempo espaço do aluno. (Plano de Regência temática Principais diferenças entre as Constituições de 1891 e a Constituição Imperial de 1824, residentes Braga; Vitalino; Vilela, 2021, p.1. Acervo Inventário de Pesquisa)

Esse mesmo amadurecimento metodológico evidenciou-se na abordagem de temas complexos sobre o Estado de Bem-Estar Social e o processo de redemocratização brasileira. Nesses momentos, o planejamento conjunto funcionou como um espaço de partilha e superação de inseguranças teóricas, convertendo o conteúdo programático em ferramenta de cidadania ativa, como pode ser observado na elaboração da seguinte proposta de desenvolvimento do tema:

Primeiramente, será abordado a origem do termo Estado de Bem-estar Social, quando este começou a ser adotado pelos países de economia liberal e como passou a ser defendido como um modelo de Estado (a partir da corrente filosófica keynesiana). Posteriormente, será destacado as principais características do Estado de Bem-estar Social e quais as suas finalidades para os estados. Ao fim, será discutido como este fenômeno pode ser compreendido em prática no Brasil a partir de políticas públicas de promoção da cidadania, saúde e educação. Em seguida, a discussão circundará o processo de Redemocratização no Brasil, perpassando pelo papel dos movimentos sociais contra o regime civil-militar, a abertura política como sinalização do fim da ditadura, o retorno do pluripartidarismo e as reivindicações pelas eleições diretas e a elaboração da Constituição Federal de 1988 que regulamenta o Estado Democrático brasileiro. (Plano de Regência temática O Estado de bem estar social e a Redemocratização do Brasil, residentes Braga; Vitalino; Vilela, 2021, p.2. Acervo Inventário de Pesquisa)

A dedicação expressa na organização dessas propostas didáticas revela que o entusiasmo do aprendizado na docência e a frustração com o distanciamento pandêmico caminham lado a lado na construção da identidade docente, sendo ambos assimilados como componentes legítimos da práxis. No plano de regência elaborado para discutir o espaço geográfico urbano, observa-se o esforço em criar conexões empíricas entre as teorias da urbanização e as possíveis

vivências concretas dos alunos, que podem ser percebidos na proposta de objetivos do referido plano

Compreender e analisar a atual conjuntura que nos encontramos, em que a urbanização afeta ao crescimento das cidades; compreender o que é o espaço geográfico urbano; Consequências da urbanização exacerbada; como ocorre o crescimento do meio urbano por meio da urbanização. Para desenvolver o tema, serão feitos slides. Inicialmente será discutido o conceito de urbano e espaço geográfico. Após essa introdução será conduzida uma discussão sobre os fatores agravantes da urbanização nas grandes metrópoles brasileiras. (Plano de Regência temática Espaço Geográfico Urbano, residentes Barros; Oliveira, 2021, p.1-2. Acervo Inventário de Pesquisa)

Ao abordar temas como o êxodo rural, a expansão das cidades, a segregação socioespacial, os problemas ambientais urbanos e as desigualdades no acesso à infraestrutura, a proposta buscou aproximar os conceitos geográficos da realidade cotidiana dos estudantes, incentivando-os a reconhecerem tais fenômenos em seu próprio contexto social. A utilização de imagens, questões problematizadoras e discussões sobre as consequências da urbanização permitiu que os alunos relacionassem os conteúdos escolares às dinâmicas observadas em suas comunidades, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e crítica. Além disso, a atividade procurou estimular a reflexão sobre o papel das políticas públicas na organização do espaço urbano e sobre os desafios decorrentes do crescimento acelerado das cidades brasileiras, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interpretar e analisar criticamente o espaço geográfico em que vivem.

Ao tecerem essas complexas teias de saberes em documentos construídos a muitas mãos, os residentes não apenas organizaram conteúdos curriculares, mas estruturaram um manifesto de intencionalidade pedagógica. Cada escolha de fonte, cada dinâmica proposta no Google Forms e cada roteiro de podcast delineado nesses planos expressam a compreensão de que ensinar exige sensibilidade, rigor e, sobretudo, a coragem de transformar o silêncio do ambiente virtual de aprendizagem em um espaço de encontro. Essa intencionalidade buscava estender a mão, através das plataformas, aos estudantes da educação básica, compreendendo que qualquer transformação pedagógica só se torna verdadeiramente coletiva quando os alunos são integrados como sujeitos e parceiros na construção do conhecimento.

A superação do estranhamento inicial em relação às ferramentas digitais deu lugar a uma apropriação consciente da técnica, na qual o planejamento de recursos sonoros e

audiovisuais passou a servir como ponte de diálogo com o educando. Como aponta a residente Silva (2021), a produção de mídias interativas e a inserção de recursos como *podcasts* transitaram de meras exigências burocráticas para canais afetivos de comunicação, revelando a preocupação em mitigar o distanciamento imposto pelo Regime de Estudo não Presencial (REANP).

Assim como o trabalho em equipe, com a ajuda do núcleo e da professora preceptora e da dupla, sempre trocando experiência e fazendo dar certo, tanto nas vídeos aulas, podcasts ou nas regências síncronas que foram executadas, essa troca de saberes possibilitou que mesmo no cenário do ensino remoto emergencial, nos trouxesse experiências e oportunizando observar melhor o lado do professor, o que o professor passa, o que precisa ser feito, para assim atender aos alunos, conseguindo realizar o programa a partir da integração dos residentes. (Relato de Experiência, residente Silva, 2021, p.6. Acervo Inventário de Pesquisa)

O trabalho em equipe, desenvolvido com o apoio do núcleo, da professora preceptora e das duplas ou trios de residentes, caracterizou-se por constantes trocas de experiências e colaboração mútua para o sucesso das atividades. Seja na produção de videoaulas, podcasts ou nas regências síncronas realizadas, essa interação favoreceu a construção coletiva de saberes docentes entre os residentes e a equipe formadora, fortalecendo as estratégias para que o saber histórico escolar pudesse alcançar os estudantes. Mesmo diante dos desafios impostos pelo Ensino Remoto Emergencial, tais experiências possibilitaram uma compreensão mais aprofundada da prática docente, permitindo observar as demandas, responsabilidades e desafios enfrentados pelos professores no atendimento aos discentes. Dessa forma, a integração entre os residentes foi fundamental para a execução do programa e para o enriquecimento da formação docente.

Essa busca por engajamento evidencia que, longe de uma aplicação mecânica de conteúdos, os residentes enfrentaram a necessidade urgente de compreender quem era o estudante do outro lado da rede, adaptando linguagens e ferramentas para garantir a inclusão e a escuta pedagógica.

A consolidação desse fazer docente colaborativo desvela-se na partilha das angústias e dos sucessos vivenciados no âmbito do subprojeto interdisciplinar. A frustração decorrente do esvaziamento das salas de aula virtuais ou das dificuldades técnicas na execução das atividades síncronas foi paulatinamente ressignificada por meio do amparo mútuo nas reuniões de

orientação e planejamento. Conforme relata a residente Rodrigues (2021), o ato de ensinar revelou sua faceta mais complexa quando confrontado com a ausência de interatividade dos alunos, impulsionando o grupo a redesenhar estratégias em tempo real para superar o silêncio das plataformas virtuais.

Com a pandemia o ambiente escolar teve que se modificar em toda sua complexidade, portanto, como futuros professores, devemos continuamente refletir sobre nossas atividades e de como a fazemos, além dos impactos que causamos na vida dos alunos e nos prepararmos para possíveis imprevistos, visto que as atividades foram remotas, a realidade de trabalhar com a educação em escola pública no Brasil aconteceu de forma diferente, porém com as mesmas problemáticas, visto que, muitos alunos não tinham a oportunidade e o acesso às atividades escolares, devido a falta de aparelhos eletrônicos, internet e também a relação do Estado com os professores, ou seja, a falta de comunicação, de atividades de auxílio para o professor durante a pandemia. (Relato de Experiência, residente Rodrigues, 2021, p.5. Acervo Inventário de Pesquisa)

A necessidade de reinvenção de toda complexidade do ambiente escolar durante a pandemia exigiu adaptações rápidas de gestores, professores e estudantes e apresentou aos residentes um contexto, em que como futuros docentes, é fundamental refletir continuamente sobre a prática pedagógica, a forma como ela se desenvolve e os impactos que ela produz na vida dos alunos, além de prepará-los minimamente para situações imprevistas que possam surgir ao longo da carreira.

Embora as atividades desse recorte tenham ocorrido de forma remota, a experiência permitiu compreender a realidade da educação pública brasileira, ainda que sob circunstâncias atípicas. Nesse cenário, permaneceram evidentes diversos desafios já presentes no cotidiano escolar, como as desigualdades de acesso às tecnologias digitais. Muitos estudantes não conseguiram acompanhar adequadamente as atividades devido à falta de equipamentos eletrônicos, acesso à internet ou condições adequadas de estudo. Além disso, ficaram evidentes as dificuldades relacionadas ao suporte oferecido aos professores, especialmente no que se refere à comunicação entre os órgãos governamentais e as escolas, bem como à insuficiência de ações formativas e de apoio para o desenvolvimento das novas demandas do trabalho docente durante o período de pandemia.

Esse exercício constante de ação-reflexão-ação permitiu que os licenciandos compreendessem que o insucesso momentâneo de uma proposta didática não encerra um fracasso profissional, mas constitui um elemento central da práxis. A resiliência demonstrada ao reajustar cronogramas, revisar roteiros de gravação e debater coletivamente as falhas

metodológicas conferiu-lhes a firmeza necessária para assumir a regência com maior autonomia, transformando o erro em um importante disparador de novos saberes pedagógicos, como sinaliza o residente Vilela (2021) ao relatar as minúcias dos ensaios e reajustes técnicos.

Para que ocorresse o desenvolvimento notável das regências durante o processo de ensino remoto das escolas, foi preciso articular entre debates teóricos e técnicos como a produção de vídeos e edição, a gravar uma regência em formato de *Podcast* até aprender a “programar” na plataforma *Google Forms* para produzir uma atividade interativa. Todos esses modelos de recursos didáticos juntamente com o conhecimento teórico apoiado não só no PET (Planos de Estudos Tutorados), material de muita crítica e discussão durante esse período pandêmico, mas também em Sites que promovem conteúdos educacionais, livros didáticos variados, foram construídos e aplicados por nós intercalando nas inúmeras temáticas de História e Geografia do ano letivo do Ensino Médio. (Relato de Experiência, residente Vilela, 2021, p. 4. Acervo Inventário de Pesquisa)

Para que as regências fossem desenvolvidas de maneira eficaz durante o período de ensino remoto, foi necessário articular conhecimentos teóricos e técnicos, ampliando significativamente as competências dos residentes. Esse processo envolveu desde a produção e edição de videoaulas até a gravação de regências em formato de podcast, além da aprendizagem de ferramentas digitais, como a plataforma *Google Forms*, utilizada para a elaboração de atividades interativas.

Todos esses recursos didáticos foram construídos e aplicados a partir de uma diversificada fundamentação teórica, apoiada não apenas nos Planos de Estudos Tutorados (PETs) — amplamente debatidos e objeto de críticas durante o contexto pandêmico —, mas também em livros didáticos, materiais pedagógicos diversificados e plataformas digitais voltadas para a educação e produção de recursos digitais. Esses recursos foram utilizados de forma articulada ao longo do ano letivo, contemplando diferentes temáticas das disciplinas de História e Geografia no Ensino Médio. A experiência possibilitou não apenas o domínio de novas ferramentas tecnológicas, mas também a reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras, demonstrando a importância da integração entre teoria, metodologia e tecnologia no processo de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, a imersão na realidade da escola pública de educação básica propiciou uma desconstrução do idealismo acadêmico, substituído por uma postura de profundo respeito e compromisso com a diversidade e as contradições sociais que atravessam a comunidade escolar. A sensibilidade manifestada nos relatos individuais demonstra que a experiência da residência pedagógica ultrapassou os limites do treinamento técnico-profissional. De acordo

com a residente Mendonça (2021), o contato com as carências estruturais enfrentadas pelos discentes da educação básica humanizou o olhar do futuro professor, deslocando o eixo do ensino da transmissão unilateral do saber para o acolhimento das trajetórias de vida dos estudantes.

É necessário ressaltar acerca de como essa experiência também promoveu um aprendizado mútuo entre a professora-preceptora e a dupla residente, ao passo que as orientações da primeira puderam auxiliar a dupla a planejar e modificar a aula para poder melhor atender as necessidades dos estudantes, assim como também atentar para metodologias pedagógicas que se adequassem para a realidade da escola-campo. Essa troca de saberes possibilitou que mesmo durante o ensino remoto emergencial, a dupla residente pudesse sentir-se imersa a realidade escolar de fato, desse modo, conseguindo atuar dentro do PRP como este solicita, a partir da integração total dos residentes na rotina e afazeres vivenciados por uma professora da rede básica de ensino. (Relato de Experiência, residente Mendonça, 2021, p.9. Acervo Inventário de Pesquisa)

O destaque aqui é a percepção que essa experiência também promoveu um processo de aprendizagem mútua entre a professora preceptora e a dupla de residentes. As orientações fornecidas por mim enquanto preceptora contribuíram significativamente para o planejamento e a reelaboração das aulas, possibilitando adequações que atendessem de forma mais efetiva às necessidades dos estudantes. Além disso, permitiram o contato com diferentes metodologias pedagógicas, adequadas à realidade da escola-campo e às especificidades do contexto educacional vivenciado.

Essa constante troca de saberes e experiências possibilitou que, mesmo durante o Ensino Remoto Emergencial, as duplas residentes se sentissem efetivamente inseridas na realidade escolar. Dessa forma, foi possível compreender mais profundamente os desafios, responsabilidades e demandas inerentes ao exercício da docência na Educação Básica. Tal vivência favoreceu o desenvolvimento das atividades propostas pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP), promovendo a integração dos residentes à rotina escolar e aos múltiplos fazeres que constituem o trabalho docente.

Ao gerenciarem plataformas de mídia, criarem formulários de estudo dirigido e mediarem debates sobre temas complexos da história e da geografia, os residentes não apenas ensinaram, mas aprenderam a ler as entrelinhas da exclusão digital e social. Assim, os relatórios e relatos deixam de figurar como meros registros de carga horária para se firmarem como

autênticas escritas de si, narrando o nascimento de docentes conscientes de que a educação se realiza, impreterivelmente, na esfera do encontro, da alteridade e da transformação mútua.

O ato de inventariar documentos — desde os planos de regência até os relatórios finais e de desligamento — foi um procedimento metodológico que buscou uma “ordem na desordem das nossas vivências” (Prado; Frauendorf; Chautz, 2018). Ao revisitar arquivos como o Roteiro de Atividades do Recesso ou as Videoaulas assíncronas, percebi que a organização dos dados é o primeiro ato interpretativo da investigação. A preservação desses registros permite desnaturalizar o cotidiano escolar, transformando o que antes era automatizado em um saber docente historicizado. Para nós, professores, o arquivo funciona como um dispositivo de resistência contra a efemeridade e o silenciamento das práticas escolares. Reelaborar o sentido da minha própria prática através desse acervo foi reconhecer que o professor é, fundamentalmente, um produtor de conhecimento e autor de seu ofício.

Reconhecer-me como autora do meu ofício por meio da sistematização desses acervos foi, portanto, o alicerce necessário para enfrentar a etapa seguinte da minha trajetória docente e investigativa. Quando a tela deixou de ser a nossa principal interface e o Edital 2022-2024 do PRP nos reconduziu ao chão da escola, o desafio interpretativo da pesquisa assumiu uma nova dimensão: a de ler não mais apenas textos e relatórios, mas os corpos em relação. Esse movimento de retorno ao presencial nos exigiu desnaturalizar também o espaço físico da sala de aula, deflagrando uma profunda (re)descoberta da corporalidade pedagógica, onde a teoria escrita nos arquivos precisou ser novamente encarnada e testada no encontro diário com os estudantes.

IV.3 - O Encontro no Chão da Escola (Edital 2022-2024): O Retorno ao Presencial e a (Re)descoberta da Corporalidade Pedagógica

Na perspectiva da história narrativa, a compreensão das vivências e dos tensionamentos inerentes ao fazer docente exige um mergulho profundo nas fontes documentais produzidas pelos próprios sujeitos da ação educativa. Para investigar as transições e os embates vivenciados no Programa Residência Pedagógica, a tessitura analítica desta seção fundamenta-se no escrutínio do inventário de pesquisa, constituído neste recorte por três eixos materiais centrais: os Relatos de Experiência, os Planos de Regência e os Relatórios Semestrais. Cumpre destacar que, especificamente durante a vigência do Edital 2022-2024, os Relatórios Semestrais passaram por uma reformulação institucional de suma importância para esta investigação. Distanciando-se de sua antiga vocação burocrática e meramente descritiva — outrora restrita à

contabilização de carga horária e à listagem mecânica de tarefas —, esses documentos assumiram um caráter densamente analítico e autorreflexivo.

Essa nova dimensão qualitativa dos registros tornou-se fundamental para dar voz a um novo grupo de residentes que compôs este ciclo. Embora fossem outros licenciandos, distintos daqueles que enfrentaram o auge do ensino remoto no edital anterior, todos partilhavam de um sentimento muito particular em comum: a imensa expectativa e a ansiedade pelo momento de, finalmente, desenvolverem toda e qualquer atividade relacionada às suas vidas acadêmicas de forma plenamente presencial. É justamente a partir dessa lente autorreflexiva e dessa sede pelo contato físico que se torna possível capturar as minúcias do choque do real enfrentado por esses discentes no retorno definitivo às salas de aula, descortinando as complexidades da redescoberta da corporalidade pedagógica e os desafios impostos pela materialidade da escola pública que serão explorados a seguir.

A transição do Regime de Estudo Não Presencial (REANP) para o retorno definitivo às salas de aula no Edital 2022-2024 do Programa Residência Pedagógica marcou uma ruptura paradigmática na experiência dos licenciandos. O “choque do real” materializou-se no abandono do silêncio das plataformas virtuais para a experiência direta da complexidade física, sonora e relacional inerente à escola pública. O desafio docente deslocou-se da exclusão digital para a gestão imediata do corpo, do espaço físico e das latentes defasagens de aprendizagem herdadas do isolamento social e também com a nova organização da grade curricular⁴⁰ de humanidades durante implementação do Novo Ensino Médio (NEM) a partir do ano de 2022, que representou uma diminuição grave de carga horária das disciplinas.

A redescoberta da corporalidade pedagógica — o ato de ocupar o mesmo metro quadrado que o estudante — foi um dos primeiros embates narrados nos relatórios semestrais. A presença física exigiu uma performance docente que a tela do computador outrora mascarava. A residente Faustino relata que, ao assumir as turmas presencialmente, percebeu a necessidade urgente de adaptar a forma de falar, de explicar, de projetar melhor a voz, além de criar o hábito

⁴⁰ A implementação do Novo Ensino Médio pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) em 2022 promoveu uma reestruturação que reduziu a carga horária das disciplinas da área de Ciências Humanas. Essa mudança ocorreu para acomodar o aumento obrigatório da carga total do ensino e permitir a inserção dos Itinerários Formativos na grade. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/CADERNO%20PEDAG%C3%93GICO%20-%20ITINER%C3%81RIO%20FORMATIVO%20-%201%C2%BA%20ANO%20NOVO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%202022.docx.pdf> Acesso em 01/07/2026

de traduzir o vocabulário acadêmico para a realidade dos adolescentes. Segundo ela: “Dentro de sala, estou aprendendo como melhor me apresentar para os alunos, projetar a voz, escrever no quadro, sistematizar informações de forma didática, como melhor lhes explicar os temas e relacionar os conceitos com experiências da vida real dos estudantes.” (Relatório Semestral, Residente Faustino, 2023, p.11. Acervo Inventário de Pesquisa).

Essa percepção de vulnerabilidade física e de enfrentamento da sala de aula descreve esse primeiro contato prático como um momento de sentir dificuldade de impor a voz quando necessário, de trazer os alunos a realidade do conteúdo. O corpo do professor voltou a ser, inegavelmente, seu principal instrumento de trabalho e de disputa atencional.

Simultaneamente à readaptação da própria postura, os residentes depararam-se com a dificuldade imposta pela infraestrutura escolar, que atua como um agente limitador na gestão do tempo e da disciplina. Neste sentido o residente Barbosa destaca

Pensando também na estrutura física da escola e da sala de aula, elementos que influenciam mais do que eu poderia imaginar, é possível destacar as precariedades e imprevisibilidades como a incidência da luz solar, a iluminação elétrica, a falta de ventilação e correntes de ar adequadas, o comprimento exacerbado das salas de aula e a falta de espaços adequados para convivência dos alunos no ambiente escolar. Assim como a observação do espaço escolar, da iluminação e da ventilação, os dados por si só não constituem uma rede de simbologias e significados, a intenção por trás da coleta dos dados é a averiguação da mudança comportamental anterior e posterior a estímulos como o primeiro horário após a chegada dos alunos, o intervalo para as refeições ou o último horário anterior à saída da escola. (Relatório Semestral, residente Barbosa, 2023, p.13. Acervo Inventário de Pesquisa)

Essa leitura atenta do ambiente escolar aponta que a infraestrutura não atua como um cenário passivo, mas sim como um agente pedagógico direto que condiciona a corporalidade, o engajamento e a própria saúde emocional dos sujeitos envolvidos. Ao compreender como elementos materiais e estruturais — o calor, a luz, o espaço confinado — modulam o esgotamento e a atenção dos estudantes ao longo do turno, o residente evidencia um amadurecimento analítico essencial. Fica claro, portanto, que a práxis no chão da escola pública exige do educador uma sensibilidade que vai muito além do domínio historiográfico: o planejamento didático precisa, impreterivelmente, negociar com a realidade física e as limitações estruturais do território em que o processo de ensino-aprendizagem acontece.

O reencontro presencial, pautado pelo olho no olho, também escancarou a severa defasagem cognitiva e a fragilidade socioemocional deixadas pela pandemia. O aluno

idealizado nas teorias universitárias contrastou com a apatia observada nas carteiras. A residente Tozelli reflete sobre estas questões ao afirmar que “os desafios enfrentados dentro da sala de aula são múltiplos, desde o desinteresse a disciplina de história, as questões socioeconômicas e psicológicas, tornando-se um ambiente cheio de estímulos e questões que são atravessadas pelos professores.” (Relatório Semestral, residente Tozelli, 2023, p. 12. Acervo Inventário de Pesquisa.)

Durante as atividades avaliativas que normalmente eram trabalhadas ao final de cada regência, Faustino notou que os estudantes demonstraram dificuldade em escrever suas opiniões e de interpretar textos, chegando a manifestar respostas preocupantes em dinâmicas sobre violência, o que demandou intervenções diretas da coordenação escolar.

Os estudantes em sua maioria demonstraram uma grande dificuldade em elaborar um comentário com mais de uma linha, além de diversas respostas serem entregues com letra quase ilegível. Decidimos comentar e fazer apontamentos em como melhorar sua gramática, sua caligrafia e em como seria interessante elaborar seus comentários. Um estudante em específico deu uma resposta preocupante e sua atividade foi passada para a coordenação. (Relatório Semestral, residente Faustino, 2023, p.8-9. Acervo Inventário de Pesquisa)

Essa lacuna de aprendizagem culminou em uma profunda frustração metodológica, amplificada pela adoção de “atalhos” virtuais pelos estudantes mesmo no ensino presencial. O residente Pimentel aponta um baixo desempenho geral e falta de dinamismo nas aulas expositivas, relatando o recebimento de respostas desconexas que aparentemente foram tiradas da internet. Segundo análise do próprio residente em sua regência com a temática Nazifascismo: o caminho para o autoritarismo, ele tem como percepção uma situação muito presente no cotidiano da docência na educação básica que caracteriza a apatia e desinteresse dos estudantes:

O desempenho das turmas, de modo geral, foi baixo, poucos alunos efetivamente participaram das aulas expositivas, dificultando o dinamismo. O ponto alto foi a exibição do documentário que prendeu mais a atenção e os chocou de forma interessante. As respostas das duas questões estavam em sua maioria iguais, era perceptível a cópia das respostas, além de respostas desconexas que aparentemente foram tiradas da internet. O fato nos faz pensar se é desinteresse ou outra coisa, já que o tema da aula costuma ser um tema com bastante adesão dos alunos. (Relatório Semestral, residente Pimentel, 2023, p. 4. Acervo Inventário de Pesquisa)

A constatação do plágio e do uso de Inteligência Artificial (IA) gerou um forte desgaste entre os licenciandos. Gomes narra a decepção ao analisar as atividades de sua regência com a temática Revolução Francesa, ao ter que zerar inúmeros trabalhos por conta de plágio tanto de

sites da internet como também de um aluno que copiou de outro aluno, identificando, inclusive, respostas elaboradas por chats de IA. Nas palavras da residente Gomes assim foi descrita tal decepção:

Conseguimos ter bons resultados de uma parcela bem pequena de alunos, mas na grande maioria tivemos um resultado desastroso. Tivemos que zerar inúmeros trabalhos por conta de plágio tanto de sites da internet como também de um aluno que copiou de outro aluno. Em uma sala de mais ou menos 30 alunos, encontramos quase metade dessa quantidade de trabalhos idênticos. Também conseguimos identificar respostas oriundas do chat GPT. (Relatório Semestral, residente Gomes, 2023, p.9. Acervo Inventário de Pesquisa)

A partir da análise dos relatórios semestrais, o retorno presencial evidenciou que a realidade do cotidiano docente vai muito além do “só dar aula”. A materialidade da escola exigiu dos residentes muito mais do que o domínio conceitual da História e da Geografia; exigiu a gestão imediata da própria corporalidade, a mediação empática de conflitos e a formulação de estratégias didáticas capazes de competir com o cansaço estrutural e o imediatismo digital dos estudantes contemporâneos.

A imersão no cotidiano escolar, registrada nos Relatos de Experiência dos residentes, revela que o choque com a materialidade da escola pública foi intensificado pelas recentes reformas educacionais. A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) emergiu como um dos principais entraves pedagógicos narrados pelos licenciandos. A residente Terrezza descreve a frustração de tentar condensar toda a Revolução Francesa em uma única aula, classificando a imposição dessa reforma como ineficaz e prejudicial à compreensão de conceitos essenciais para a cidadania representativa.

Na segunda regência do semestre, tivemos a participação de três residentes, formando assim um trio de professores responsáveis por ministrar o conteúdo relacionado à Revolução Francesa para os alunos do segundo ano do ensino médio. Esse desafio se apresentou como uma tarefa complexa, principalmente devido às implicações da reforma no ensino médio, que demonstrou ser ineficaz e inadequada para diferentes ambientes e contextos educacionais. (...) No entanto, o grande desafio estava relacionado à tentativa de cobrir todo o conteúdo da Revolução Francesa em uma única aula. Não acredito, de forma alguma, que essa tenha sido a abordagem mais eficaz para ensinar os alunos sobre esse tema. Além disso, tenho sérias dúvidas quanto a esta ter sido a melhor alternativa. (...) O resultado disso é que conceitos históricos fundamentais para a compreensão do funcionamento da democracia representativa e da governança popular não puderam ser devidamente compreendidos pelos alunos. Isso é preocupante, considerando especialmente a continuidade das reformas educacionais em curso, tornando ainda mais infeliz as oportunidades desses alunos adquirirem essa compreensão posteriormente, tornando algo ainda mais alarmante, visto que o acesso à

educação livre e gratuita é um direito constitucional de cada indivíduo. (Relato de Experiência, residente Terrezza, 2023, p. 5-6. Acervo Inventário de Pesquisa)

Essa angústia é compartilhada por Tozelli, que aponta como a diluição do conteúdo historiográfico e a redução da carga horária trazida pelo NEM geraram inseguranças no planejamento, resultando em um baixo rendimento e pouca participação crítica dos estudantes.

Contudo, para a aplicação da regência, foi necessário trabalhar com mais outras duas colegas residentes, precisando dividir o conteúdo em três para uma única aula sobre a Revolução Francesa. A questão principal não foi a demanda de dividir a fala como professora em três e sim o tempo destinado às explicações e atividade, ou seja, apenas 50 minutos. Trazendo diversas inseguranças e questionamentos desde o momento do planejamento, tais como, qual a principal competência a ser trabalhada, quais os principais pontos que devem ser abordados para o entendimento comum, existe mesmo a possibilidade do conteúdo ser desenvolvido de maneira relevante e não confusa em detrimento ao cotidiano dos alunos, entre muitas outras. Conveniente a diminuição de aulas de história, assim como uma troca de livros didáticos nos 2º anos da E.E Governador Israel Pinheiro, pelos parâmetros do Novo Ensino Médio, essa situação ocorreu, dificultando o ensino, visto pela regência sobre Revolução Francesa, a insatisfatória participação dos alunos em aula e atividade entregue por eles, sendo essa, considerada de baixo rendimento, com pouca interpretação crítica das duas perguntas realizadas e baixo desenvolvimento escrito do tema. (Relato de Experiência, residente Tozelli, 2023, p. 4-5. Acervo Inventário de Pesquisa)

De forma análoga, Cavichioli relata que o tempo reduzido a apenas uma aula semanal precarizou o ensino sobre a escravidão indígena, limitando a consciência histórica dos alunos à imagem de um “índio genérico”⁴¹ e ao senso comum.

Desse modo, devemos refletir sobre como o ensino sobre os povos indígenas é muito defasado, principalmente com o NEM, um conteúdo focado apenas na colonização e na escravidão. Isso é escancarado pelos resultados obtidos através dessa regência. Os alunos possuíam um baixo conhecimento sobre a temática indígena, não sabendo nada além do senso comum e da “[...] imagem do indígena tradicionalmente veiculada pela mídia: um ‘índio genérico’” (Silva, 2012, p. 215). Nesse sentido, mesmo que o foco da aula seja a colonização indígena e o trabalho escravo, o livro didático apresenta um conteúdo que apenas propaga a imagem do indígena como indivíduo passivo, sem ressaltar as formas de resistência e muito menos explorar a pluralidade de povos indígenas. E, mesmo disseminando o conteúdo sobre trabalho, a regência foi elaborada pensando nas formas de resistência indígena e na pluralidade que esses povos possuem e que ainda hoje são alvos de genocídios

⁴¹ O conceito de “índio genérico” na historiografia refere-se à representação homogeneizadora e eurocêntrica que apaga a diversidade cultural, linguística e histórica dos povos originários. Ele reduz centenas de etnias distintas (com organizações sociais, línguas e cosmovisões próprias) a uma categoria única, estática e subordinada, muitas vezes vista de forma romântica ou pejorativa.

e perseguições. (Relato de Experiência, residente Cavichioli, 2024, p.4. Acervo Inventário de Pesquisa)

As observações dos residentes evidenciam um problema de longa data sobre os sentidos conferidos ao Ensino de História. A revelia das concepções críticas que questionam o Ensino de História tradicional, as condições impostas pelo NEM reforçam o conteudismo, a aprendizagem pela via da memorização mecânica e uma compreensão do passado apartada do presente, aspectos altamente criticados especialmente após os anos 1980.

Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca, em texto emblemático publicado em 2010, listam vários aspectos considerados avanços, conquistas e perdas do ensino de história desde as reformulações curriculares após a ditadura militar no Brasil. Para os autores, os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados na década de 1990, incorporaram algumas demandas importantes daqueles movimentos pela revisão do Ensino de História, acompanhando novas perspectivas historiográficas e pedagógicas. Assim, ganhava espaço a investigação do passado a partir de problemas vividos no presente, abrindo possibilidades de compreensão da história como articulação entre temporalidades distintas, não como acúmulo de informações sobre uma determinada imagem do passado. Também ganhava espaço o reconhecimento do papel ativo dos estudantes na elaboração dos sentidos atribuídos ao vivido, incorporando seus saberes vários, muitos deles não constituídos apenas no espaço escolar. A essas mudanças se somaram outras, como as advindas das políticas de reparação e combate ao racismo no Brasil. E esse conjunto de reformulações conferia ao Ensino de História um sentido político questionador das estruturas vigentes, mais comprometido com a construção de uma sociedade democrática.

Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. Portanto, a(s) configuração(ões) da(s) história(s) vivida(s) e ensinada(s) pelos professores, entre as quatro paredes da sala de aula e, também, fora dos limites dos territórios escolares, bem como das histórias que os alunos aprendem nesses e noutros espaços, é bem mais complexa do que muitos supõem. As dimensões curriculares ora se aproximam, se mantêm, ora se distanciam, ora se contrapõem num movimento real, dinâmico, dialético, logo, histórico. (Silva e Fonseca, 2010, p. 24 - 25)

Contudo, as mudanças curriculares e os movimentos político-sociais da década seguinte caracterizaram-se por um grande retrocesso quanto aos sentidos do Ensino de História, com

forte presença de movimentos conservadores e empresariais que têm intensificado o controle sobre os currículos. Nesse cenário de esvaziamento crítico e de padronização mercadológica do ensino — materializado em reformas verticalizadas como o Novo Ensino Médio —, a autonomia do professor foi duramente atacada. Diante dessas tentativas de silenciamento e da imposição de uma racionalidade puramente instrumental — que busca reduzir o docente a um mero executor de cartilhas —, a defesa da autoria do professor torna-se um ato de resistência. É por isso que refletir sobre a nossa própria prática e documentá-la nas fontes deste trabalho vai além do mero exercício acadêmico. Trata-se de uma resposta política de educadores que, mesmo pressionados por forças hegemônicas e burocráticas, insistem em manter a sala de aula como um espaço de questionamento do tempo presente e de construção de uma cidadania ativa.

Somado ao esvaziamento curricular, o retorno presencial expôs as profundas cicatrizes cognitivas e comportamentais deixadas pelo ensino remoto. O silêncio dos microfones desligados do *Google Meet* deu lugar à apatia e à introspecção física nas carteiras, um obstáculo documentado pela residente Nunes, que observou turmas demasiadamente quietas e pouco interativas em suas primeiras regências com a temática Cidadania Digital e *Cyberbullying*.

A primeira aula os alunos estavam quietos e introspectivos, com alguns sendo mais participativos na turma 1, demonstrando assimilação e opiniões sobre o tema. Na turma 4 houve interações limitadas, com destaque para um aluno que relatou sua experiência em um jogo. A aula para o segundo dia foi somente no terceiro horário na turma 5, não sendo muito diferente das turmas do dia anterior, ou seja, continuando os estudantes bem introspectivos em relação a atividade lecionada ou questionamentos feitos, fizeram leitura do que foi pedido. (Relato de Experiência, residente Nunes, 2024, p. 6. Acervo Inventário de Pesquisa)

O desafio de capturar a atenção exigiu dos residentes uma constante reinvenção metodológica. Pimentel, por exemplo, recorreu à cultura *pop* e à exibição de animações japonesas (*animês*) para problematizar o Afrofuturismo⁴², tentando fisgar o interesse da juventude imersa na Era da Informação.

Como docentes, a nossa constante missão é pensarmos aulas que fogem do método tradicional de ensino de História, tornar a aula mais atrativa e interessante para os alunos de hoje em dia se faz extremamente necessário. A

⁴² Segundo a Academia Brasileira de Letras, o afrofuturismo é um movimento cultural, estético e político que se manifesta no campo da literatura, cinema, fotografia, moda, arte e música, a partir da perspectiva negra, e utiliza elementos da ficção científica e da fantasia para criar narrativas de protagonismo negro, por meio da celebração da identidade, ancestralidade e história africana. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/entretenimento/noticias/2023/09/04/7709_afrofuturismo-saiba-o-que-e-o-movimento-e-os-autores-brasileiros-do-genero.html

sociedade atual que se mantém constantemente conectada ao mundo digital, onde tudo é rápido, simples e está sempre a três ou quatro toques na tela do celular faz com que o ambiente escolar seja pouco atrativo para os discentes, e o uso do animê pode ser uma alternativa a isso. (Relato de Experiência, residente Pimentel, 2024, p. 8. Acervo Inventário de Pesquisa)

Contudo, mesmo com o uso de recursos atrativos, os licenciandos esbarraram em uma severa defasagem de leitura e interpretação. Terrezza relata o choque ao corrigir atividades discursivas, que ela e suas colegas de trio tinham elaborado para a regência sobre Revolução Francesa, e se deparar com altos índices de plágio e respostas completamente fora de sintonia, evidenciando que as competências básicas de compreensão textual foram gravemente comprometidas pela crise sanitária e pelo isolamento.

Em vez de aplicar uma atividade com questões fechadas no estilo do Enem, decidimos aplicar apenas duas questões que requeriam respostas discursivas complementares. No entanto, nos deparamos com uma realidade que nos deixou profundamente preocupados. Ao corrigir as atividades, descobrimos que muitos alunos haviam entregue trabalhos com plágio e, pior ainda, que suas respostas estavam completamente fora de sintonia com as perguntas propostas. Isso evidenciou que os alunos careciam de uma competência básica: a compreensão e a leitura. Em conversas com as professoras preceptoras do programa de Residência Pedagógica, ficou claro que o estado de Minas Gerais tentou implementar algumas soluções para lidar com os desafios educacionais decorrentes da crise sanitária da COVID-19, que afetou o país em 2020. Isso resultou no atraso no desenvolvimento pedagógico e intelectual de muitos alunos. No caso dos alunos do segundo ano com os quais estávamos trabalhando, vale ressaltar que eles durante o período crítico da pandemia em que prevaleceu o ensino remoto, cursavam o oitavo e nono ano do ensino fundamental. Portanto, neste cenário de ensino remoto em período pandêmico, eles não desenvolveram satisfatoriamente muitas das competências necessárias para cursar o ensino médio. (Relato de Experiência, residente Terrezza, 2023, p.6-7. Acervo Inventário de Pesquisa)

Apesar desse cenário adverso, a redescoberta da corporalidade pedagógica e a ocupação do território escolar forjaram novas estratégias de resistência. Barbosa, amparado pela antropologia interpretativa de Clifford Geertz, transformou a própria precariedade da infraestrutura escolar — como a incidência da luz solar, o calor e a ventilação inadequada — em objeto de leitura crítica sobre como o ambiente molda o comportamento e a agitação dos alunos.

A iluminação natural da sala é boa por cruzar a luz que entra pela janela da frente com a luz da janela de trás, auxiliado pelas janelas menores em baixo, o que ajuda nos primeiros horários de aula (07:00-07:50 h), quando os alunos estão sonolentos e desmotivados para participar das atividades propostas, a ventilação é precária, apesar de haver quatro ventiladores, apenas dois

funcionam, e onde eles ventilam é onde se concentra o maior número de alunos, dificultando a concentração e a circulação quando é necessário sair ou voltar para a cadeira. Assim como a observação do espaço escolar, da iluminação e da ventilação, os dados por si só não constituem uma rede de simbologias e significados, a intenção por trás da coleta dos dados é a averiguação da mudança comportamental anterior e posterior ao intervalo, utilizando os níveis de ruídos emitidos na sala de aula para tanto, assim como afirma Geertz (1973), a interpretação antropológica do etnógrafo parte de sua capacidade cognitiva de entender e interpretar as observações que este realiza, neste caso, as relações construídas pelos alunos e de que forma essa saída da sala durante o intervalo, com duração de 20 minutos altera o comportamento, participação ou omissão da turma para as aulas seguintes. (Relato de Experiência, residente Barbosa, 2024, p. 4. Acervo Inventário de Pesquisa)

A saída encontrada pelo grupo para romper a barreira da apatia foi a materialização das fontes históricas. A residente Gomes narra o sucesso ao levar fotografias da Primeira Guerra Mundial para a sala de aula, na segunda aula de sua regência sobre o tema; o impacto visual das trincheiras e armamentos não apenas despertou a curiosidade geral, como também facilitou a compreensão de alunos com deficiências intelectuais ou autismo que eram mediados em sala de aula por professores de apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), evidenciando o poder da inclusão através de metodologias visuais.

Para além disso, levamos algumas fontes históricas, sendo imagens tiradas por fotógrafos da guerra, pois além do conteúdo padrão, buscamos trabalhar com as mudanças tecnológicas trazidas por esse período a partir do aprimoramento das tecnologias bélicas. As imagens mostraram as trincheiras, os lança-chamas, as metralhadoras, os tanques de guerra, os gases tóxicos e as máscaras de proteção. Ao trabalhar com as fotografias, buscamos também problematizar a sua produção, ou seja, quem era esses fotógrafos, porque iam para a guerra fazer esse tipo de registro/documentação, enfim, procuramos historicizar as fontes com os alunos. O retorno que tivemos foi extremamente positivo. Através do uso das fontes, pude perceber que o interesse dos alunos pelo conteúdo aumentou consideravelmente. Ao mostrar as imagens, os alunos fizeram todo tipo de indagação, desde como funcionavam as armas até o que isso significou para a época. Sabemos que deixar o conteúdo de História mais próximo dos alunos, permitindo que tenham contato com uma época do passado é uma forma mais assertiva de trabalhar, pois possibilita que entrem em contato com algo longe do seu imaginário, do que o aluno conhece. Tivemos uma resposta positiva em especial de uma professora de apoio que acompanhava alguns alunos com deficiência. Ela nos informou que levar as imagens fez muita diferença e que os alunos entenderam melhor o que estávamos explicando, pois puderam visualizar a guerra, além de ter gerado um maior interesse pela temática. (Relato de Experiência, Residente Gomes, 2024, p. 4. Acervo Inventário de Pesquisa)

Nesse intrincado processo de transição entre a teoria universitária e a urgência do chão da escola, reconheci minha atuação como professora preceptora como o alicerce fundamental

para o acolhimento e a formação desses futuros docentes. Percebi que minha presença ultrapassava a mera supervisão burocrática, transformando-se em mediação direta nos momentos em que a insegurança tomava conta dos residentes. Recordo-me, em especial, da primeira regência solo⁴³ da residente Nunes: ao vê-la diante da turma, identifiquei o clássico desafio da inexperiência na gestão do tempo e na sustentação da postura corporal em sala. Como preceptora, compreendi que aquele era o momento de exercer a solidariedade docente; por isso, intervim pontualmente nos minutos finais da aula, contornando a situação com leveza e ajudando a aprofundar a exemplificação do tema para a turma, consolidando o trabalho que ele havia iniciado.

É importante ressaltar que Nunes nunca tinha pisado em uma sala de aula como docente e não tinha cursado nenhuma das disciplinas de estágio e só me informou, enquanto preceptora, durante conversa sobre as regências na reunião semanal seguinte o que mudou minha forma de orientá-la nas regências seguintes. Veja como a residente relata a experiência:

A princípio, como foi minha primeira aula sozinha, não soube muito como dirigir meus movimentos e falas, o que fez com que a aula ficasse um pouco perdida, mas fiz o pedido para os alunos lerem o material distribuído, enquanto escrevia no quadro pedindo para copiarem, e, ao final, questionei sobre os reflexões das ações de *bullying* na internet, porém sobram alguns minutos do tempo de aula e a professora preceptora contornou, exemplificando com mais profundidade o tema. (Relato de Experiência, residente Nunes, 2024, p.6. Acervo Inventário de Pesquisa)

Além do amparo prático e imediato, o meu trabalho como preceptora foi o principal responsável por alinhar as expectativas acadêmicas à realidade estrutural, orientando a confecção dos planos de regência, prestando aconselhamento e fornecendo o suporte necessário para que os residentes transformassem frustrações em crescimento profissional. Como destaca Gomes, foi essa orientação contínua que permitiu aos licenciandos encararem as complexidades da escola, transformando o Programa Residência Pedagógica em um genuíno espaço de trocas indissociáveis entre o “saber fazer e o aprender a ensinar” (Freire, 1996).

Partindo para as regências, essas eram realizadas a partir das orientações da Preceptora Ketlen. Dessa forma, a Preceptora organizava a cada início de ciclo

⁴³ A regência solo corresponde à etapa do Programa Residência Pedagógica em que o residente assume a condução da aula com maior autonomia, deixando de atuar com sua dupla ou trio, responsabilizando-se pelo planejamento, execução e avaliação das atividades de ensino, sempre sob a supervisão da professora preceptora e a orientação do docente orientador. Trata-se de um momento formativo que aproxima o licenciando das condições reais do exercício da docência, favorecendo a articulação entre os conhecimentos teóricos construídos na universidade e as demandas concretas da prática escolar.

os conteúdos que seriam trabalhados na escola e, a partir disso, selecionávamos em conjunto como seriam feitas as regências. Como éramos em cinco residentes, nos dividimos em duplas ou trios. Assim que estabelecíamos as datas de aplicação, o conteúdo e as turmas, elaborávamos os planos de regência, encaminhávamos à Preceptora para correção, e recebíamos a devolutiva para confecção do plano final. (Relato de Experiência, residente Gomes, 2024, p. 3. Acervo Inventário de Pesquisa)

Esse movimento dialógico de elaboração, correção e reelaboração conjunta revela que a função de preceptora vai além da mera supervisão técnica para se consolidar como um espaço de coautoria da práxis docente. A vivência relatada pela residente Gomes demonstra que o planejamento não se encerrava no cumprimento de exigências burocráticas ou na simples distribuição de conteúdo, mas funcionava como uma rede de amparo e escuta que humanizava o ingresso na profissão. Dessa forma, a escola ressignifica-se não apenas como um campo de aplicação ou testagem de teorias universitárias, mas como o território primordial onde a identidade do professor-pesquisador é ativamente forjada — alicerçada na partilha das angústias, na mediação contínua e no compromisso ético e coletivo de aprender a ensinar.

A retomada da corporalidade pedagógica no ensino presencial também exigiu dos residentes uma reconfiguração metodológica profunda, rompendo com a rigidez dos roteiros de áudio para podcasts e videoaulas assíncronas que caracterizaram o Regime de Estudo Não Presencial (REANP). O planejamento das regências no Edital 2022-2024 demonstra um esforço intencional de (re)materializar o ensino de História, resgatando o uso estratégico da lousa, a leitura coletiva do livro didático físico e a aplicação de metodologias ativas que demandavam a interação síncrona e orgânica dos estudantes. Esse movimento de apropriação do espaço escolar tornou-se ainda mais evidente na abordagem de temáticas sensíveis e historicamente negligenciadas, como a violência contra a mulher e a questão indígena, bem como na valorização do patrimônio cultural local.

No trato de temas sociais urgentes, o quadro branco e a cultura *pop* substituíram a passividade das telas. Ao abordar a Violência contra a mulher, o planejamento dos residentes previu que os conceitos e tipificações previstos na Lei Maria da Penha fossem escritos no quadro para cópia nos cadernos, garantindo a assimilação física do conteúdo. Essa mediação pedagógica, aliada ao uso de elementos da cultura pop que dialogam diretamente com a juventude, teve como objetivo transformar um tema sensível e urgente em uma pauta de conscientização palpável dentro da sala de aula. Para ilustrar a intencionalidade docente dessa ação, apresento a seguir o recorte do plano de regência que materializa essa proposta:

III. Tema: A violência contra a mulher e sua representação na música popular brasileira
IV. Objetivos Objetivo geral: Entender o conceito de violência contra a mulher contido na Lei Maria da Penha; Compreender as cinco formas pelas quais a violência contra a mulher ocorre. Objetivos específicos: Identificar os cinco tipos de violências contra a mulher através de suas representações em letras de músicas; difundir a Lei Maria da Penha como forma de prevenção da violência contra a mulher; sensibilizar para a importância de acabar com a cultura de violência contra as mulheres no país.
V. Conteúdo: Lei Maria da Penha, a definição de violência contra a mulher nela contida, as cinco formas de como ela possa se manifestar e de que maneira músicas populares brasileiras representam o crime.

Figura 21 – Print Plano de Regência temática A violência contra a mulher e sua representação na música popular brasileira, residentes Gomes; Tozelli, 2023, p.1. Acervo Inventário de Pesquisa.

Para confrontar a teoria com a realidade da juventude, o outro grupo de residentes em sua regência sobre Violência contra a mulher utilizou como fonte primária a música “180” (de Alok e GR6) como podemos ver no fragmento do plano de regência e diversas canções populares brasileiras (como faixas da dupla sertaneja Henrique e Juliano e da banda de rock Raimundos), tensionando o machismo e exigindo que os discentes da educação básica analisassem e reescrevessem as letras criticamente no ambiente agitado da sala de aula.

V. Conteúdo: Conceitos e tipologias referentes à violência contra mulher; dados infográficos de instituições de proteção à mulher; Fonte primária baseada na música “180” de Alok e GR6; Canais de acesso e informação para pesquisa e denúncia.

Figura 22 – Print Plano de Regência temática Estatísticas das violências sofridas pela mulher, residentes Barbosa; Faustino; Lima, 2023, p. 2. Acervo Inventário de Pesquisa.

Aula 2: Toda música reflete aspectos do tempo e da sociedade em que foi produzida. Utilizando as músicas Mulher Indigesta – Noel Rosa (física); Largadão – Israel e Rodolfo (moral); Me lambe – Raimundos (sexual); Vidinha de Balada – Henrique e Juliano (psicológica) e Contrato – Jorge e Mateus (patrimonial), como ferramenta para a compreensão das cinco formas de violência contra a mulher apresentadas pela Lei Maria da Penha e de que maneira suas letras poderiam ser modificadas, configurando-a não mais como violência.
VII. Recursos didáticos: Quadro branco, pincel para quadro, caixa de som, cópias trechos das músicas.

Figura 23 – Print Plano de Regência temática A violência contra a mulher e sua representação na música popular brasileira, residentes Gomes; Tozelli, 2023, p.3. Acervo Inventário de Pesquisa.

Essa dinâmica presencial e ativa, estruturada em avaliações diagnósticas e roteiros impressos, contrasta frontalmente com o consumo isolado de *podcasts* do período pandêmico, colocando o aluno como intérprete imediato de sua própria realidade social sob a mediação direta do professor/residente.

Nesse sentido, a concepção de Ensino de História dos residentes é marcada por contribuições de longa data em favor de uma mudança qualitativa quanto aos sentidos dessa disciplina:

(...) ao longo das últimas três décadas, pós-ditadura civil-militar, o ensino e aprendizagem de História tem sido objeto de discussão, debates, proposições e investigações em diversos espaços formativos, de produção e difusão de saberes, visando a valorizá-lo como um campo de saber fundamental para a formação dos cidadãos e a construção de uma sociedade multicultural e democrática. Os professores, como mediadores das relações entre o mundo e os sujeitos, os saberes e as práticas educativas, têm o papel de dialogar com os documentos, as fontes históricas, os currículos, os livros e materiais didáticos. Os estudos, seminários, eventos têm revelado e debatido ricas e diversas experiências didáticas, inúmeras as possibilidades de leituras, escolhas, interpretações e de trabalhos pedagógicos que potencializam a construção de aprendizagens históricas significativas, nos diversos contextos socioculturais e educacionais. (Franco; Silva Júnior; Guimarães, 2018, p. 1033).

Assim, mesmo havendo reveses na construção dos sentidos do Ensino de História nas últimas décadas — como verificado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Novo Ensino Médio (NEM) —, e considerando que avanços e recuos muitas vezes andam de mãos dadas nessa constituição histórica (Alves Júnior et al., 2021), é fundamental destacar a força dessa perspectiva crítica e democrática que os residentes trazem consigo. Trata-se de uma postura amplamente defendida no âmbito acadêmico e que foi alimentada por nós ao longo de todo o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica na escola.

É ancorada nessa mesma densidade metodológica que a equipe conduziu o ensino da temática indígena. Rompendo com o estereótipo do “índio genérico” perpetuado por materiais didáticos e agravado pela carga horária reduzida do Novo Ensino Médio, os residentes adotaram uma perspectiva decolonial. O planejamento presencial mobilizou desde a análise visual de obras de Jean-Baptiste Debret para desconstruir a oposição colonial entre “selvagem” e “civilizado”, até debates complexos sobre o genocídio durante a Ditadura Civil-Militar e o epistemicídio indígena. A utilização de entrevistas em vídeo do líder Ailton Krenak e a

discussão sobre o Plano de Integração Nacional (PIN) transformaram a sala de aula em um espaço de confrontação histórica e política, demandando mapas de ocupação territorial e uma mediação “corpo a corpo” impossível de ser replicada em roteiros de áudio. A ilustração concreta dessa estratégia pode ser observado a seguir, nas imagens dos planos de regência que materializam a nossa ação:

III. Tema: A população indígena no período colonial e no século XIX, uma compreensão de suas representações na história.
IV. Objetivos Objetivo geral: Compreender a representação dos povos indígenas no período colonial e no século XIX; compreender seus papéis na sociedade colonial e na sociedade atual; identificar de que maneira os portugueses utilizaram-se de obras artísticas para subjugar populações indígenas. Objetivos específicos: Identificar, através do uso de pinturas do período colonial, qual era o olhar do colonizador sobre os povos indígenas;
V. Conteúdo: A representação dos indígenas nas pinturas do período colonial e século XIX, a colonização do imaginário

Figura 24 – Print Plano de Regência temática A população indígena no período colonial e no século XIX, uma compreensão de suas representações na História, residentes Gomes; Tozelli, 2023, p.1. Acervo Inventário de Pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
Subprojeto Interdisciplinar: História e Geografia
1º SEMESTRE RPPEDITAL 2022-2024

A POPULAÇÃO INDÍGENA NO PERÍODO COLONIAL E NO SÉCULO XIX, UMA COMPREENSÃO DE SUAS REPRESENTAÇÕES NA HISTÓRIA.

A-



Monarca de S. Vicente, 1570. In: Torcato da terra e história de David. The John Carter Brown Library at Brown University.

B-



Guerrero apunhalando un indio (uma pintura que mostra de madeira dura chamado "mujerero" ou "mujerero" usado para matar as índias a estas devoradas). No chito, a cabeça de un indio decapitado. Aguafuerte de John White, 1550.

C-



Luzardo de Juan Baptista Olier: Vitoria Manguy: Henri Cartier-Bresson, 1934-1938.

D-



Gravuras, Paris, Pádua e Moxos e Bagua, gravadas de Serra Catarina, 1824-1829.

E-



Virgen de Guadalupe, inspirada das Américas, Le reventon, original de México, 1531.

EXERCÍCIO.

Tendo em vista a forma como os indígenas eram representados no período colonial, as imagens acima e seus conhecimentos prévios, responda e explique:

1- De que maneira a visão que se tinha dos indígenas se manifesta nas pinturas? Essa visão pode ser percebida nos dias atuais, em obras artísticas atuais ou até mesmo no cotidiano?

Figura 25 – Print atividade avaliativa elaborada para o Plano de Regência temática A população indígena no período colonial e no século XIX, uma compreensão de suas representações na História, residentes Gomes; Tozelli, 2023, p.1-2. Acervo Inventário de Pesquisa.

Essas abordagens revelam uma diversidade no trato pedagógico, ao incorporar elementos da necropolítica (Mbembe, 2016) e do epistemicídio para evidenciar que a violência contra os povos originários vai além da mera ocupação física das terras e engloba o apagamento sistemático de seus sistemas de saberes e de suas identidades socioculturais. Tais metodologias demonstram que, mesmo com as limitações curriculares impostas, é possível reconfigurar o espaço da sala de aula para promover debates que estimulam a criticidade dos alunos acerca da construção histórica e da resistência das populações indígenas no Brasil. O desafio de operacionalizar essa denúncia do epistemicídio, garantindo que o tema fizesse sentido prático para a juventude escolar, materializou-se na elaboração de um planejamento passo a passo. A forma como essa arquitetura pedagógica foi estruturada para instigar a turma pode ser observada, de maneira clara, nas imagens do roteiro de aula reproduzidas a seguir:

VI. Desenvolvimento do tema:

AULA 1

Primeiro momento da aula (5min): organização dos alunos, preparação e distribuição dos recursos didáticos, realização da chamada.

Segundo momento (5 min): Apresentação da posse e biografia de Sônia Guajajara como primeira Ministra dos Povos Originários do Brasil.

Terceiro momento (12 min): Exposição sobre o período histórico-político tratado na aula (Ditadura Civil-Militar), apresentar junta de documentos sobre as políticas de Estado destinadas ao genocídio dos povos originários no período. (mapas, reportagens, fotografias, livro didático).

Quarto momento (13 min): Explicação dos processos de veiculação das estradas à Amazônia; Percepção do Estado sobre as terras indígenas como fonte de renda; apresentar a criação das leis entre 1964 e 1967; Mapa de comparação antes e nos dias atuais.

Quinto momento (10 min): Elaboração de atividade avaliativa a partir das discussões apresentadas durante a aula, mobilizando a utilização do caderno como material de consulta, o livro didático e os recursos didáticos fornecidos.

Figura 26 – Print Plano de Regência temática Indígenas – Decolonialismo, abordagem histórica e geográfica: Genocídio e epistemicídio indígena durante a Ditadura Militar (1964-1985)., residentes Barbosa; Faustino; Lima, 2023, p. 2. Acervo Inventário de Pesquisa.

AULA 2 Primeiro momento da aula (5 min): organização dos alunos na sala de audiovisual, preparação e distribuição dos recursos didáticos, realização da chamada. Segundo momento (15 min): Apresentação de um vídeo sobre a valorização da cultura indígena. Apresentação do vídeo: Ailton Krenak: "uma sociedade que não tem novas configurações está fadada ao desaparecimento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z5cfqdWxvhM&t=6s>. Terceiro momento (15 min): Explicação sobre o conceito de epistemicídio e problematização dos ataques à rede de conhecimento dos povos indígenas.
Quarto momento (10 min): Finalização das atividades da AULA 1 e preenchimento de roteiro.
VII. Recursos didáticos: Durante a aula serão utilizados o quadro branco, pincéis, caixa de música, datashow, textos e imagens.

Figura 27 – Print Plano de Regência temática Indígenas – Decolonialismo, abordagem histórica e geográfica: Genocídio e epistemicídio indígena durante a Ditadura Militar (1964-1985)., residentes Barbosa; Faustino; Lima, 2023, p. 2-3. Acervo Inventário de Pesquisa.

Contudo, a ruptura definitiva com o isolamento da pandemia materializou-se no plano de regência focado na Festa da Irmandade de São Benedito (Congada) de Ituiutaba. O projeto transcendeu as paredes da sala de aula e promoveu a imersão da escola na comunidade local em cumprimento à Lei 10.639/03. Ao propor que os estudantes atuassem como documentaristas, utilizando seus próprios *smartphones* e *softwares* de edição para fotografar, filmar e entrevistar os integrantes dos ternos de congada, o planejamento transformou a juventude em produtora ativa de conhecimento. Essa metodologia ativa de cunho etnográfico exigiu dos residentes o papel dinâmico de orientadores — orientando desde a pesquisa de campo até técnicas de visualização e roteirização —, consolidando um trabalho coletivo que valorizou a resistência cultural e política da população negra regional de forma viva e pulsante.

Como desdobramento dessa experiência, meu olhar como preceptora e professora-pesquisadora testemunhou uma quebra de paradigmas na própria essência da transposição didática. Ao estruturar os planos de regência em conjunto com os residentes das turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio — envolvendo ativamente os residentes Faustino, Barbosa, Tozelli, Gomes e Santos —, assumimos o desafio de ensinar os estudantes da educação básica a organizarem um trabalho investigativo por meio de entrevistas orais e registros audiovisuais.

Em nossa prática colaborativa, atuamos lado a lado para auxiliar os alunos na construção dos roteiros, dividindo o processo em cinco etapas essenciais: pesquisa e planejamento, visualização do problema, estruturação do documentário, tratamento do esboço e roteirização das falas e depoimentos. O uso de recursos didáticos antes tidos como distrações, a exemplo dos aparelhos celulares e aplicativos de edição de vídeo e som, foi subvertido e ressignificado a favor do processo de ensino-aprendizagem.

Para garantir que a imersão não se perdesse no mero registro superficial, elaboramos um Roteiro de Análise da celebração (Vide Anexo II) que exigia dos estudantes um olhar etnográfico aguçado. Os orientamos a irem a campo com o objetivo observar ativamente quem eram os sujeitos, os compositores e os coreógrafos retratados nas músicas e danças, bem como as inspirações e as tensões entre tradição e inovação presentes nos ritmos da congada. Durante essa jornada, os alunos foram instigados a identificar e diferenciar as especificidades dos ternos de Congos, Moçambique, Marinheiros, Marujos e Catupés, compreendendo elementos simbólicos profundos, como o significado das cores de cada terno, os instrumentos utilizados e a representatividade de ritos como a dança da trança fitas.

A culminância desse processo alterou radicalmente a lógica avaliativa que costumávamos desenvolver. A verificação da aprendizagem deixou de ser uma atividade escrita e transformou-se na edição final de um documentário com duração de 5 a 10 minutos, construído a partir das fotos, filmagens, entrevistas e gravações musicais coletadas pelos próprios grupos de estudantes do Ensino Médio. Como pesquisadora da minha própria prática, percebi que essa vivência não apenas oportunizou o cumprimento real e efetivo da Lei 10.639/03 no chão da escola, mas emancipou nossos estudantes da educação básica. Eles deixaram a postura de ouvintes passivos para se tornarem detentores da narrativa histórica de sua própria comunidade, compreendendo, na prática, que a música e a dança da Irmandade de São Benedito são manifestações fundamentais de resistência cultural e política do nosso povo.

Ao cruzar as narrativas e os registros que compõem o inventário documental dos editais de 2020-2022 e 2022-2024, a resposta à indagação “eu só dou aula?” revela-se de forma inegável: a práxis educativa é muito mais que a mera transmissão de conteúdo. A identidade docente — tanto a dos residentes em formação quanto a minha própria, no papel de preceptora e pesquisadora — foi ativamente forjada no atrito entre dois extremos metodológicos e existenciais.

De um lado, vivenciamos uma docência inicialmente sem corpo, mediada por telas e marcada pelo esforço contínuo de transpor o abismo da exclusão digital e do distanciamento por meio de novas materialidades, como podcasts e videoaulas no período remoto. De outro, fomos arrebatados pela docência intensamente física no retorno ao chão da escola, onde a corporalidade pedagógica precisou negociar diariamente com a precariedade da infraestrutura, a apatia dos estudantes e as profundas defasagens herdadas da pandemia. Essa travessia entre o ciberespaço e a materialidade da sala de aula exigiu uma constante reinvenção, consolidando a nossa atuação como um elo vital e dinâmico entre o idealismo acadêmico e as urgências iminentes da escola pública.

Nesse laboratório vivo de transformações, a própria natureza da documentação institucional foi subvertida e ressignificada. A burocracia dos relatórios semestrais e dos registros de atividades, outrora vista como um frio protocolo administrativo, transmutou-se em uma memória viva e analítica, convertendo meu inventário documental do Programa Residência Pedagógica não em um lugar de memória (Nora, 1993), que nasce da escassez da memória viva, como refúgio daquilo que resta para evitar seu completo desaparecimento. Ao contrário, o inventário documental tomou a dimensão de espaço onde a recordação pode ser mobilizada e movimentada, possibilitando diferentes encontros e reelaborações de sentidos a cada movimento de rememoração⁴⁴. E, neste trabalho, ao me encontrar com esse acervo documental, percebo que o planejamento colaborativo para enfrentar temas sensíveis e a inserção investigativa da escola na comunidade, a exemplo da produção etnográfica sobre a Congada de Ituiutaba, atestam que as nossas atribuições foram muito além do ato restrito de “dar aula”.

Ao contrário, a tessitura dessas experiências evidencia que o fazer docente, seja contornando as lacunas tecnológicas remotas ou mediando as complexas subjetividades no espaço físico presencial, configurou-se como uma rigorosa produção intelectual e uma práxis política de resistência. Assim, a docência e o ato de narrar o vivido afirmaram-se como um

⁴⁴ Trabalho aqui com a concepção de rememoração que Walter Benjamin formula no texto *A Imagem de Proust* (Benjamin, 1987), ao se referir ao trabalho de rememoração como trabalho de tessitura que envolve lembrança e esquecimento, como na trama do manto de Penélope. Contudo, o mais importante, segundo Benjamin, não é o tecido em si, mas o ato de tecer da rememoração, ou seja, o trabalho contínuo de voltar ao objeto e desfiar os fios da memória (a lembrança e o esquecimento), revolvendo o que já é conhecido e buscando compor outras tramas. Assim, percebo que o inventário documental constituído não guarda uma memória em si, mas potencializa diversas construções a cada momento de reencontro com o vivido do qual preserva alguns elementos.

compromisso ético inegociável de interpretar e transformar a realidade, forjando coletivamente o exercício pleno da cidadania dentro do território da escola pública.

Ao fechar este ciclo analítico, compreendo que, em meu lugar de enunciação como professora-pesquisadora, revisitar o inventário documental e costurar recortes das narrativas vividas no Programa Residência Pedagógica não representou apenas um exercício individual de rememoração. Trata-se da afirmação epistemológica de uma identidade profissional construída em constante diálogo e cumplicidade com os residentes. O mergulho sensível em nossa própria historicidade — que abarcou desde a docência mediada por telas na pandemia até o pulsar desafiador e físico do chão da escola — evidenciou que os saberes experienciais que tecemos juntos, preceptora e licenciandos, na superação da adversidade, não são resíduos passageiros do cotidiano, mas teorias vivas. A metodologia da pesquisa narrativa me permitiu enxergar que essa resiliência docente, construída na pluralidade das nossas vozes e olhares, consolida-se como um patrimônio pedagógico coletivo que não pode, nem deve, permanecer restrito ao plano da constatação e da análise.

É exatamente desse compromisso ético com a valorização e a transformação da realidade escolar que brota a dimensão propositiva desta dissertação, horizonte para o qual o próximo capítulo se direciona. Longe de almejar a formulação de um manual prescritivo de sequências didáticas ou um receituário pedagógico enrijecido, a proposta que apresento materializa-se no formato de um e-book. Entendo este produto educacional como um desdobramento orgânico e sensível do nosso percurso investigativo: uma criação que rememora as experiências, os desafios e as invenções didáticas vivenciadas no PRP. Mais do que registrar o passado, o e-book assume a postura de um chamado ativo ao fortalecimento da parceria, que deveria ser sempre indissociável, entre a universidade e a escola pública de educação básica, devolvendo à comunidade um material que reconhece e celebra o chão da escola como território imprescindível, legítimo e fecundo na produção do conhecimento docente.

V - CAPÍTULO 3: NARRATIVAS DO VIVIDO: UM PRODUTO OU UM MANIFESTO?

Ao adentrar a dimensão propositiva desta dissertação, deparo-me com a necessidade de revisitar o próprio trajeto que me forjou como educadora e pesquisadora. O processo de “tornar-se professor” não é um evento estagnado ou um lampejo isolado; é uma tessitura contínua, alinhavada pelas tensões e pelas descobertas do cotidiano. Ao longo deste trabalho, busquei evidenciar que a formação de professores de História no Brasil foi historicamente marcada por uma profunda dicotomia entre a teoria e a prática, uma herança do modelo 3+1 que apartou o saber acadêmico do fazer pedagógico e enraizou a falsa premissa de que a universidade pensa e a escola apenas aplica. Conforme analisa Cerri (2014), essa dicotomia consolidou-se a partir do modelo curricular 3+1, no qual predominava a formação teórica, metodológica e historiográfica nos primeiros anos do curso, deixando a preparação para o exercício da docência concentrada na etapa final da graduação. Segundo o autor, a permanência desse modelo evidencia a força dos arranjos curriculares historicamente constituídos, cujos princípios continuam influenciando os cursos de licenciatura, ainda que sob novas nomenclaturas e configurações curriculares, tornando as mudanças no processo de formação docente um desafio persistente (Cerri, 2014, p. 186).

Assim como Cerri discorre sobre o histórico dos cursos de formação de professores, Paim (2006) também tem suas proposições sobre o fazer-se professor:

Muitos têm pensado a formação de professores desconsiderando o que os professores pensam. São discussões genéricas sobre um professor sem rosto, sem nome, sem identidade, sem experiência; fala-se do “professor” e não especificamente do Narcisio, da Jussara, da Meire e tantos outros sujeitos únicos que são. (Paim, 2006, p.22)

É justamente para romper com essa invisibilidade denunciada por Paim que a pesquisa narrativa se mostrou como o caminho metodológico e ético indispensável para a tessitura desta dissertação. Ao longo de todo este estudo, recusei-me a tratar a formação docente como uma abstração acadêmica ou estatística, protagonizada por um sujeito genérico e desencarnado. Pelo contrário, fiz questão de nomear, dar rosto e contornos humanos — ainda que resguardados sob o cuidado ético dos pseudônimos — a cada um dos licenciandos que vivenciou a práxis no chão da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro. Quando arquivo e narro as angústias diante do distanciamento pandêmico, o choque de realidade frente à precarização estrutural e as vitórias metodológicas de residentes como Gomes, Barbosa, Tozelli, Faustino, Pimentel e tantos outros,

além das minhas próprias reinvenções enquanto preceptora, professora da educação básica e professora pesquisadora, estou afirmando categoricamente que o ofício de ensinar se constrói na singularidade intransferível das nossas trajetórias. Essa escolha epistemológica de escutar, registrar e teorizar sobre quem somos, o que pensamos e como atuamos na urgência do cotidiano escolar é, no limite, um ato político de restituição da nossa identidade e da nossa autoria intelectual frente às estruturas formativas que historicamente teimam em nos silenciar.

Essa fratura estrutural não é apenas um conceito nos livros de História da Educação; ela marcou a minha própria pele. Conforme narrei no memorial que inaugura este texto, a minha experiência na graduação foi atravessada por uma profunda frustração: não consegui realizar meu estágio supervisionado plenamente devido à resistência e à falta de acolhimento de uma escola "pseudoparceira". Aquela barreira, contudo, plantou em mim o desejo irredutível de fazer diferente, assumindo o compromisso ético de nunca fechar as portas da minha sala de aula para os graduandos que viessem depois de mim.

Essa firme recusa em perpetuar o distanciamento entre a academia e a educação básica ao longo dos meus anos de docência, encontrou terreno fértil no meu lócus de pesquisa e atuação profissional: a Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, em Ituiutaba-MG. Nessa instituição, que atende a uma pluralidade de estudantes e reflete as complexidades inerentes ao ensino público, compreendi que a escola é um território vivo de coformação. Ao mobilizar a pesquisa narrativa em educação como eixo metodológico desta dissertação, assumi a dupla posição de sujeito e investigadora de minha própria prática. Essa abordagem permitiu-me entender que falar sobre o ensino de História e sobre a formação inicial não requer um distanciamento asséptico, mas sim um mergulho corajoso nas memórias, transformando as lembranças e os documentos (os didáticos e os burocráticos) em um dinâmico exercício de despertar e ressignificação. A narrativa converteu-se, assim, em uma importante ferramenta epistemológica para validar o conhecimento que brota de dentro da escola, rompendo com a hierarquia que historicamente silenciou os saberes experienciais dos professores da educação básica.

Aquela promessa silenciosa, forjada na exclusão vivenciada em minha própria formação inicial, encontrou plena concretude na minha atuação como preceptora no Programa Residência Pedagógica. Ao transformar as minhas 16 salas de aula na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro em um território de efetivo acolhimento e coformação, compreendi que romper com a herança engessada do modelo 3+1 exige muito mais do que reformas curriculares nas ementas universitárias; demanda a nossa disposição política e ética, enquanto professores da educação

básica, em assumirmos o lugar de produtores de saberes e parceiros legítimos na formação de novos docentes. Desse modo, a dimensão propositiva que passo a materializar não nasce de uma obrigatoriedade burocrática, mas da urgência de registrar essa virada de perspectiva. O produto educacional que proponho ergue-se, assim, como a antítese daquela escola “pseudoparceira” do meu passado: é um espaço de portas escancaradas onde o arquivo se converte em partilha, atestando que o conhecimento histórico e acadêmico só ganha sentido e pulsação quando é enraizado, questionado e coletivamente reescrito no chão vivo da escola.

Nesse exercício de escuta e reflexão sobre a própria prática, a pergunta-dilema que intitula uma das seções deste trabalho — “Eu só dou aula?” — ecoou constantemente. O cruzamento das minhas memórias com os relatos dos residentes revelou que a docência é uma profissão cujo trabalho transborda o tempo de aula, isto é, exige constante estudo, planejamento, reflexão e compromisso ético-político com o que é produzido. Além disso, a relação estabelecida na sala de aula, entre professores e estudantes, não é de mera transmissão de conteúdos, mas uma constante reelaboração que articula diferentes saberes, incorporando outros e sendo, portanto, espaço-tempo de produção de conhecimentos. Seja mediando a exclusão digital e a frieza das telas no ensino remoto, seja lidando com as precariedades da infraestrutura e com a necessidade de gerir a corporalidade e as emoções no retorno presencial, o nosso ofício exige uma performance intelectual, empática e política ininterrupta. Ficou evidente que o professor de História é um mediador de temporalidades e de subjetividades, cuja atuação se estende muito além do currículo prescrito para abraçar o acolhimento, a gestão do espaço físico e a desconstrução de narrativas hegemônicas.

Ao mergulhar novamente na riqueza e na pluralidade da documentação que constitui o meu Inventário de Pesquisa, fui atravessada por um turbilhão de memórias e sentimentos que reacenderam a intensidade de cada momento vivido. Revisitar os diversos planos de regência elaborados a muitas mãos, os roteiros de mídias digitais, as fotografias das intervenções e as reflexões impressas nos relatórios e relatos de experiência dos residentes não configurou um mero exercício de catalogação acadêmica, mas um reencontro afetivo e epistemológico com a nossa práxis. A densidade e a materialidade desse vasto acervo quebram, de forma incontestável, o preconceito reducionista que insiste em confinar nosso ofício ao estigma do “só dar aula”. Diante de tamanha produção documental, torna-se irrefutável que o fazer docente diário é, em sua essência, um rigoroso ato de formulação teórica e metodológica. Ao dar visibilidade a essas fontes e sistematizá-las, reafirmo a minha identidade como professora-pesquisadora, comprovando de maneira cabal que o espaço escolar público transcende a

condição de mero receptor de saberes externos para se firmar como um autêntico, pulsante e autônomo território⁴⁵ de produção de conhecimento.

É nesse contexto de enfrentamento das agruras cotidianas que os programas de formação inicial, como o Programa Residência Pedagógica (PRP), o PIBID e também Estágio Supervisionado, revelam a sua urgência e a sua grandeza. Os programas de formação inicial especificamente, ao beneficiarem seus integrantes com bolsas, não apenas garantem a sobrevivência material de muitos licenciandos e a complementação de nossos desvalorizados salários, mas funcionam como trincheiras de resistência contra a precarização do ensino. O PRP, especificamente, encerrou a sua vigência institucional em abril de 2024, mas o seu fim burocrático não apaga o legado indelével que deixou em minha trajetória e na de tantos outros. O programa materializou a ponte necessária entre a universidade e a escola, provando que a parceria entre o professor preceptor, o docente orientador e o residente é capaz de subverter as lógicas tecnicistas e criar um “terceiro espaço” de genuína produção de saberes.

Compreender o PRP como uma trincheira de resistência exige, necessariamente, analisar o cenário macropolítico em que ele foi forjado e operacionalizado. Imersos em um avanço de políticas educacionais de cunho neoliberal — que frequentemente tentam reduzir a formação docente a um mero treinamento técnico, esvaziado de criticidade e submetido a lógicas mercadológicas de produtividade e padronização —, nós, os sujeitos cotidianos do programa, operamos uma verdadeira subversão por dentro do próprio dispositivo. Ao invés de aceitarmos passivamente o papel de executores acríticos de currículos engessados, utilizamos o tempo-espaço e o amparo material da residência para reivindicar a nossa autonomia intelectual. Juntos, preceptora e residentes, transformamos a sala de aula em um laboratório de investigação narrativa e profundamente humana, resistindo à engrenagem sistêmica que tenta desqualificar e silenciar a nossa profissão. Foi nesse movimento dialógico de enfrentamento diário que o programa revelou seus impactos mais profundos e positivos: não fomos apenas “capacitados” para dar aulas, fomos politizados e emancipados em nossa práxis⁴⁶.

⁴⁵ A escolha pelo uso da palavra “território” neste trabalho não é fortuita. Em contraposição a uma noção passiva e estática de “espaço” (entendido apenas como delimitação física ou arquitetônica), o “território” é compreendido aqui em sua dimensão política, afetiva e de identidade. Referir-se à escola como território significa reconhecê-la como um campo de disputas, de relações de poder, de resistências e de pertencimento, onde professores e alunos não apenas ocupam um lugar, mas produzem sentido e conhecimento situado.

⁴⁶ Compreende-se aqui a práxis como o movimento dialético entre a fundamentação teórica e a materialidade do espaço escolar. Em contraposição a uma racionalidade técnica que vê o professor como mero aplicador de metodologias, a práxis representa a ação docente intencional e constantemente refletida. É por meio desse

Assim, ao concluir este percurso analítico e existencial, afirmo que a força dessa vivência reverbera muito além dos meses de vigência dos editais institucionais ou dos muros da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro. O maior legado dessa resistência repousa nas identidades docentes que ajudamos a forjar: professores de História que ingressam na carreira não apenas com o domínio de técnicas didáticas, mas com a consciência ética de que ensinar é, inerentemente, um ato de coragem e de intervenção social. Para mim, enquanto professora-preceptora e pesquisadora, o encerramento desse ciclo consolida a certeza inabalável de que a escola pública, mesmo quando golpeada por projetos estruturais de sucateamento, permanece sendo o nosso mais fértil território de esperança e insurgência. Sistematizar essas memórias, cruzando a teoria com a sensibilidade do vivido para convertê-las no corpo desta dissertação, é a minha forma definitiva de lutar para que a nossa voz, o nosso obstinado saber experiencial e a nossa história coletiva não sejam apagados.

Portanto, diante da exigência institucional dos mestrados profissionais pela elaboração de um “produto educacional”, recuso-me a entregar um manual pragmático ou uma “camisa de força” metodológica. A pesquisa narrativa atesta que cada vivência educativa é única, pulsante e irreplicável, não cabendo em prescrições universais. O verdadeiro valor da nossa práxis reside, antes, na riqueza e na complexidade do que foi efetivamente vivido. É justamente por isso que a experiência assume o papel central e estruturante nesta forma de investigação, concepção assegurada por Cunha (2016), entre tantos outros teóricos, ao afirmar que:

na convergência das práticas dos grupos de pesquisa de que faço parte, concebemos experiência como matéria de formação; uma formação historicamente situada e que, como prática cultural, expressa e institui a dimensão social, com lutas e contradições. Prática cultural que, ao mesmo tempo, compreende a inteireza humana, constituída em temporalidades não lineares ou progressistas, mas com avanços e recuos, na relação com o outro e atravessada pelas dimensões racionais e sensíveis. (Cunha, p. 195, 2016)

É exatamente por compreender a experiência sob essa lente de inteireza humana e de contradição que o produto educacional originado desta pesquisa se distancia de qualquer pretensão prescritiva. Ao transformar recortes do meu inventário documental em um e-book de memórias narradas, assumo a responsabilidade de apresentar as nossas vivências no Programa Residência Pedagógica não como fórmulas de sucesso garantido, mas como práticas culturais

forjadas no calor do imprevisível. As temporalidades não lineares e os avanços e recuos citados por Cunha (2016) refletem-se intimamente nas nossas travessias: o isolamento provocado pelo ensino remoto, o choque estrutural no retorno ao chão da escola e a constante negociação entre os saberes acadêmicos e as urgências da juventude. Nesse sentido, o material que proponho é uma pequena visualização dessas dimensões racionais e sensíveis, evidenciando que o conhecimento histórico e pedagógico genuíno se constrói na fricção com a realidade e na inegociável relação com o outro.

O que apresentarei a seguir, materializado no e-book⁴⁷ *Memórias em Residência*, é um recorte sensível da nossa memória coletiva. Ao revisitar os nossos guardados — planos de regência, fotografias, *podcasts* e relatos —, estruturei uma curadoria que recusa a pretensão de ditar regras metodológicas. O objetivo é, essencialmente, compartilhar as nossas estratégias provisórias, as nossas angústias e as nossas reinvenções coletivas, buscando inspirar outros educadores a reconhecerem a potência epistemológica de suas próprias narrativas cotidianas.

Desse modo, o que entrego à comunidade acadêmica e escolar funciona, antes de tudo, como um convite político e um manifesto aos meus pares. É um chamado para que abracem a causa da coformação e valorizem a escola pública como um território legítimo, autônomo e pulsante de produção de saberes. Concluo esta etapa investigativa com a certeza de que este produto não encerra o inacabado processo de “tornar-se professora”, mas instaura um espaço duradouro de diálogo. Fica registrado, documentalmente, que, por meio de encontros corajosos e da parceria orgânica entre a universidade e a escola básica, a docência encontra um caminho potente para libertar-se da condição de mero repasse técnico, assumindo-se como uma práxis autoral, verdadeiramente emancipatória e perenemente partilhada.

⁴⁷ A reprodução das páginas do e-book no corpo desta dissertação possui caráter estritamente ilustrativo, com o objetivo de demonstrar a materialização do produto educacional. Devido às limitações de formatação do texto acadêmico, recomenda-se que a leitura integral e mais confortável do material seja realizada acessando o arquivo original por meio do link: <https://canva.link/6bmrbeop15z5e8h>

MEMÓRIAS EM RESIDÊNCIA



TECENDO SABERES ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA PÚBLICA



PROFHISTÓRIA - UFU

KETLEN FERREIRA COSTA

MEMÓRIAS EM RESIDÊNCIA

TECENDO SABERES ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA PÚBLICA

Ketlen Ferreira Costa, Professora da Rede Estadual de Minas Gerais em Ituiutaba-MG, Graduada em Licenciatura Plena pela FEIT/UEMG - Ituiutaba-MG e Mestranda* em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em História, PROFHISTÓRIA UFU.

Arte gráfica: Ketlen Ferreira Costa

* Este e-book integra o produto educacional vinculado à dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ensino de História, estando sua divulgação condicionada à aprovação da dissertação pela banca examinadora.



PROFHISTÓRIA

UFU



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - O INVENTÁRIO COMO LUGAR DE ENCONTRO.....	4
O IMPACTO DO REAL E AS TELAS.....	6
A INTERDISCIPLINARIDADE TATEANTE.....	9
O ESPAÇO ESCOLAR E A CORPORALIDADE.....	14
CONSIDERAÇÕES FINAIS – UM MANIFESTO PELA COFORMAÇÃO.....	26
REFERÊNCIAS.....	29
SOBRE A AUTORA.....	30

APRESENTAÇÃO - O INVENTÁRIO COMO LUGAR DE ENCONTRO

Caro leitor (a), seja bem-vindo a este espaço de partilha e reflexão. O material que agora chega às suas mãos recusa veementemente a pretensão de ser um manual rígido, um resumo pedagógico prescritivo ou uma “camisa de força” metodológica. Ele constitui-se, antes de tudo, como uma curadoria sensível e criteriosa de memórias e vivências forjadas em um período de transição histórica ímproba para a educação, compreendendo entre as desafiadoras anos de 2020 e 2024 dentro do extinto Programa Residência Pedagógica* (PRP), subprojeto História e geografia do Campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na cidade de Inuitaba - MG.

Para dar vida a estas páginas, precisei retornar aos meus guardados. O meu inventário de pesquisa — um denso conjunto de planos de regência, relatórios, fotografias e roteiros que acumulei ao longo do Programa Residência Pedagógica — constituiu-se como a minha verdadeira matéria-prima. Ele é a fonte histórica viva onde mergulhei para reviver e analisar as experiências narradas na minha dissertação de mestrado. O que você acessa agora, neste e-book, é um recorte intencional e ilustrado deste acervo; é a materialização visual de uma práxis em movimento.

Todo o percurso aqui retratado possui um chão e uma concreitude inegáveis. O território vivo onde essas experiências aconteceram e ganharam contornos reais foi a Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, em Inuitaba-MG. Muito além de um mero cenário ou campo de aplicação de teorias universitárias, essa instituição pública afirmou-se como um organismo pulsante. Foi nela que nossas angústias (nossas e dos residentes), tentativas e reinvenções — tomaram forma, atestando que a educação básica é um autônomo, legítimo e fértil território de produção de saberes.

A leitura deste recorte memorialístico exige, contudo, a compreensão de que a docência nunca é um ato solitário. É por essa razão — e como uma escolha ético-metodológica consciente — que você perceberá ao longo de quase todo este e-book a predominância do pronome “nossa” em detrimento do “minha”. Embora a condução da escrita e a curadoria partam do meu lugar de enunciação, na primeira pessoa de quem narra, investiga e orienta, o trabalho docente que aqui se revela foi, em sua essência, inquestionavelmente coletivo. Quando me refiro às “nossas práticas”, ao “nosso fazer” ou às “nossas angústias”, não recorro a um mero plural de modéstia, mas reafirmo a legitimidade de uma

* O Programa de Residência Pedagógica (PRP), instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como finalidade fortalecer a formação inicial de professores por meio da articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES), as redes públicas de ensino e as escolas de educação básica. O programa busca aprofundar a relação entre teoria e prática, contribuir para a construção da identidade profissional dos licenciandos, valorizar a experiência dos professores da educação básica como colaboradores e incentivar a pesquisa colaborativa a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Sua implementação ocorreu por meio de editais nacionais, que regulamentaram a seleção dos projetos institucionais desenvolvidos pelas IES em parceria com as escolas-campo. Na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o PRP foi desenvolvido em três edições consecutivas, correspondentes aos ciclos 2018-2020, 2020-2022 e 2022-2024, sendo esta última a edição que marcou o encerramento do programa em seu formato original. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acesso-a-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>

intimada e potente teia de sujeitos. Coloco-me aqui como a sua anfitriã: na condição de professora-precipitadora do PRP e pesquisadora, assumo a desafiadora tarefa de ser a mediadora desse encontro. Minha busca diária foi trazer as urgências e as dinâmicas imediatas da escola para a universidade, e, em um movimento contínuo de mão dupla, trazer o debate da academia para o calor do nosso cotidiano escolar.

No entanto, o verdadeiro coração pulsante deste projeto atende por múltiplos nomes e rostos: os licenciandos residentes. Estes jovens professores em formação trouxeram consigo inquietações essenciais que encontraram eco na nossa incansável jornada, renovando as nossas práticas e oxigenando o nosso fazer pedagógico diante de desafios extremos. Lado a lado com os professores da escola, com coragem e criatividade, transitaram entre a exclusão digital do ensino remoto e a exigente corporeidade do retorno presencial.

Para que essa travessia fosse possível, o respaldo dos docentes orientadores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Campus Pontal foi uma peça-chave, garantindo a estrutura acadêmica e o rigor teórico necessários. Porém, sabemos que nenhuma arquitetura teórica se sustenta sozinha. A força desse programa brotou do encontro horizontal entre a universidade e a escola. Foi por meio de uma ampla disposição de escuta e da interação intersubjetiva que a teoria encontrou a sua materialidade, sendo constantemente alimentada e problematizada pelos desafios reais do chão da escola. Essa articulação engajada permitiu que a ponte entre esses dois mundos corporificasse o diálogo, superando a utopia para articular, de fato, teoria e prática em uma autêntica rede de coformação.

Convido-o(a), portanto, a perceber este e-book não como quem busca certezas definitivas, mas como quem adentra um lugar de encontro. Que a tessitura destas memórias, extraídas do meu inventário e aqui partilhadas, possa instigar o seu próprio fazer docente, celebrando a certeza de que o ofício de ensinar só se emancipa e se fortalece quando é perenemente construído com o outro.

O IMPACTO DO REAL E AS TELAS

Quando os portões da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro se fecharam abruptamente em 2020 (em virtude da pandemia de Covid-19), fomos lançados em um cenário de incertezas que desestabilizou todas as nossas convicções pedagógicas. O choque inicial da pandemia não trouxe apenas o medo do adoecimento físico, mas escancarou de forma cruel o abismo da exclusão digital que fragmenta a nossa sociedade. De um dia para o outro, a sala de aula, antes preenchida pelo calor humano e pela troca de olhares, precisou ser transmutada para o ciberespaço. O ensino, nossa principal ferramenta de resistência, desdobrou-se compulsoriamente em alguns poucos encontros síncronos pelo Google Meet e em formatos assíncronos, exigindo a invenção de novas materialidades didáticas para tentar manter o vínculo com adolescentes repentinamente isolados em suas casas.

Foi exatamente na urgência dessa travessia que os licenciandos residentes se revelaram muito mais do que estagiários observadores; eles assumiram o papel de autênticos construtores de novos letramentos digitais. Despedidos da lousa e do contato corpo a corpo, esses jovens professores em formação precisaram tentar formas inéditas de alcançar o que podemos chamar de “aluno invisível” — aquele estudante oculto por trás de câmeras desligadas ou silenciado pela ausência de paquímetro de dados. Com notável resiliência, estabelecemos uma verdadeira rede de trabalho colaborativo. Os residentes converteram-se em roteiristas, editores de áudio e vídeo e designers de plataformas interativas, enquanto a minha atuação como preceptora exigiu uma nova roupagem: atuei na supervisão minuciosa dos roteiros, na coordenação das revisões e nos ajustes de apresentação do conteúdo gravado. O conhecimento acadêmico e escolar da História e da Geografia ganhou, assim, o formato de podcasts e vídeos curtas, numa tentativa incessante e garbada de furar o bloqueio do distanciamento.



OUÇA AS VOZES DA RESIDÊNCIA:

Clique no link abaixo para acessar o nosso repositório de podcasts, incluindo o episódio especial sobre Desenvolvimento Sustentável.

<https://residenciageohistp.wixsite.com/geohist/1-volume-2021>

No entanto, toda essa produção criativa precisava de ancoragem na realidade estrita da escola pública mineira. É nesse ponto que a minha voz e a minha atuação, enquanto professora-preceptora, se fizeram imperativas. Cabe a mim o papel de atuar na filtragem, na mediação e no alinhamento rigoroso desse material. Eu precisava cruzar o impeto inovador dos residentes com a burocracia e a rigidez dos Planos de Estado Tutorados (PETs)*, impostos pelo Estado como currículo oficial no Regime de Ensino não Presencial (REANP). Trabalhamos incansavelmente para traduzir o rigor curricular da universidade em uma linguagem que fosse, de fato, sensível, empática e acessível aos adolescentes, garantindo que a tecnologia servisse à aprendizagem e não ao aprofundamento das desigualdades.

CONHEÇA NOSSOS ROTEIROS INTERATIVOS:

Acesse um dos formulários (Google Forms) estruturados pelos residentes para consolidar a aprendizagem assíncrona. Clique no link abaixo.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeHRXew7G8sb5TQuZa8R6Vyr3-srBSTBUpli-gmleyINTg/viewform>



Figura 1 – Primeiro documento: Formulário Interativo temática Guerra Fria, desenvolvida coletivamente por todos os residentes, 2021, p. 1. Arquivo Inventário da Pesquisa.

* O REANP (Regime Especial de Atividades Não Presenciais) foi uma política pública educacional adotada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para garantir a continuidade do ensino durante a pandemia. O programa incluía os PET (Planos de Estado Tutorado): Apostilas com orientações e conteúdos curriculares; Conexão Família: Aplicativo oficial com tutorias; Se Liga na Educação: Programa de televisão exibido na Rede Minas. O REANP foi uma medida emergencial e foi encerrada com o retorno integral das aulas presenciais em 2022.

Contudo, para que o nosso fazer pedagógico não fosse tragido pela armadilha de um pragmatismo vazio, necessitávamos de sustentação epistemológica. Foi aqui que a teia de sujeitos se completou com a atuação basilar dos docentes orientadores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Campus Pontoa. Longe de deixarem os residentes à deriva na mera técnica de apertar botões, esses orientadores promoveram oficinas densas e ciclos de debates formativos sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Eles forneceram a base teórica essencial para compreendermos as implicações socioculturais do ensino remoto. Graças a esse respaldo, o uso da tecnologia em nosso subprojeto nunca foi uma simples aplicação de ferramentas; tornou-se uma ação pensada, criticamente fundamentada e politicamente comprometida em fazer da escola, mesmo que virtual, um inegociável espaço de aprofundamento e resistência dentro das possibilidades e urgências daquele período.

REGISTROS DAS OFICINAS E CICLOS DE DEBATES DO PRP

Recortes dos relatórios das oficinas e encontros formativos promovidos pela orientação da UFU, que alicerçaram o uso crítico das tecnologias virtuais durante o ensino remoto.

Atividade Participar de eventos científicos (minicursos, roda de conversa, palestra, simpósio, seminário e congresso e outros....)	Período de realização Out/2020 a Mar/2021	Quantidade de horas
Mesa Redonda - LIVE PRD e RP: histórico, resistências e novos atrasamentos na formação docente - Abertura dos programas PRD e Residência Pedagógica, no Youtube: PROFVIVOR UFU.	11/11/2020	2h
Mesa de Abertura - Preceptores e escolas participantes.	15/03/2021	2h
Mesa 1 - Reflexões sobre os Planos de Estudo Tutorado. Mesa 2 - Uso de fontes, podcast e Instagram	16/03/2021	1h
Mesa 3 - Desafios do Ensino Remoto - Compartilhando Experiências. Mesa 4 - A Produção de Vídeos aulas no Programa Residência Pedagógica.	17/03/2021	3h

Figura 2 – Print documento Relatório Semestral, residente Mendonça, 2021. Arquivo Invenção de Pesquisa.

REGISTROS DAS OFICINAS E CICLOS DE DEBATES DO PRP

Recortes dos relatórios das oficinas e encontros formativos promovidos pela orientação da UFU, que alicerçaram o uso crítico das tecnologias virtuais durante o ensino remoto.

1 Ciclo de Debates do Programa Residência Pedagógica – História e Geografia do Portal: Ensino Remoto e educação especial inclusiva: encontros, rupturas e perspectivas.	26/04/2021		2h
PROVFOR UFU- 2021 Compreendendo a nova proposta curricular do Estado de Minas Gerais para o Ensino Médio.	26/05/2021		2h
1 Ciclo de Debates do Programa Residência Pedagógica – História e Geografia do Portal: TICs, aprendizagem baseada em jogos e ensino de Geografia	14/06/2021		2h

Figura 3- Pontuação Relatório Semanal, semana Mendonça, 2021. Arquivo Inventário de Pesquisa.

A INTERDISCIPLINARIDADE TATEANTE

O subprojeto que almejavamos no Programa Residência Pedagógica trazia, em sua própria gênese, um dos desafios mais complexos da docência contemporânea: a exigência da interdisciplinaridade. Historicamente, os currículos escolares foram fragmentados em compartimentos estanques, e romper as fronteiras cristalizadas desses “frutos” disciplinares entre a História e a Geografia exigiu de nós um esforço intelectual e afetivo extenuante. A nossa prática revelou rapidamente que a interdisciplinaridade não se decreta por uma portaria burocrática; ela é construída de forma tateante, no chão da sala de aula, por meio de ensaios, erros e intensas negociações de saberes.

A necessidade de cruzar a temporalidade histórica com a espacialidade geográfica tornou-se evidente quando nos deparamos com a urgência de explicar o mundo aos nossos estudantes. Temas densos não cabiam em apenas uma disciplina. Para dar conta dessa complexidade, os residentes foram organizados em duplas e trios mistos, unindo licenciandos de História e Geografia. Ao longo dos editais, testemunhei esses jovens professores em formação vivenciarem o árduo exercício de desconstruir seus próprios egos acadêmicos. Eles precisaram aprender a ceder espaços de fala, a negociar conceitos fundantes de suas áreas e a lidar com os inevitáveis conflitos inerentes ao trabalho em equipe. Para redigirem um roteiro conjunto, tiveram que compreender que o tempo histórico não acontece num vácuo, mas incide violentamente sobre o espaço geográfico, transformando biomas e fronteiras.

A PRÁTICA EM DIÁLOGO:

*Observe o trecho do plano de regência **Lutas pela Terra e Domínios Morfoclimáticos** em que os residentes estruturam a pauta cruzando o histórico da reforma agrária com os impactos ambientais nos biomas brasileiros, ilustrando materialmente a fusão das disciplinas **História e Geografia**.*

III. Tema: História do Brasil: as lutas pela terra e os domínios morfoclimáticos do território brasileiro.

IV. Objetivos:

Objetivo geral: Estudar História do Brasil a partir da uso da terra, em especial a luta indígena e a reforma agrária, no que diz, sobre os domínios morfoclimáticos do território brasileiro e as questões sociais que abrange o conteúdo, como, estrutura social, a preservação da vegetação, cultura e economia.

Objetivos específicos:

- Estudar a importância da terra para os povos indígena, a reforma agrária e os domínios morfoclimáticos;
- Identificar os domínios morfoclimáticos, sua vegetação e as características Bio-Hidro-Climáticas e Fisiográficas;

V. Conteúdo: História do Brasil: as lutas pela terra, reforma agrária e os domínios morfoclimáticos do território brasileiro.

VI. Desenvolvimento do tema: A aula trata-se de um podcast que será desenvolvido por meio da plataforma *Audiolab*. O podcast busca analisar História do Brasil: as lutas pela terra, reforma agrária e os domínios morfoclimáticos do território brasileiro com base PEIT - Planos de Estudos Tutorados 2021. O desenvolvimento do tema terá com metodologia um diálogo entre uma aluna do curso de História da Universidade de Uberlândia e duas alunas do curso de Geografia que vai contextualizar com a história e os domínios morfoclimáticos e a importância dessas terras para o indivíduo.

VII. Recursos didáticos: Plataforma do site da residência pedagógica, internet, textos acadêmicos, e aplicativos de edição de áudio, músicas.

Figura 4 – Print documento Plano de Regência, residente Silva; Rodrigues; Costa, 2021, p. 1. Arquivo Inventário de Pesquisa.

Enquanto os residentes alçavam vozes técnicas interessantes, a minha voz como professora-preceptora precisou atuar como a âncora da realidade escolar. Assumi o papel de articuladora prática desse encontro de saberes. O meu desafio diário nas reuniões de planejamento foi orientá-los a decantar toda aquela riqueza epistemológica e fazê-la caber na implacável contagem dos 50 minutos de aula. Mais do que gerir o relógio, precisei ajudá-los a encantar essas inovações nas novas — e muitas vezes limitantes — exigências curriculares impostas pelo Novo Ensino Médio. A minha função era garantir que a junção das disciplinas não gerasse um amontoado confuso de informações, mas uma narrativa didática acessível e instigante para os adolescentes.

A PRÁTICA EM 50 MINUTOS: DA SIMPLICIDADE DO QUADRO BRANCO À COMPLEXIDADE DO ESPAÇO-TEMPO.

A potência do fazer docente no tempo real da aula: a cartografia crítica da segregação africana durante o ensino remoto.



Figura 5 – Primeira aula assíncrona temática A Independência do Sudão e o Apartheid na África do Sul, residentes Prinsópolis; Barro, 2021. Arquivo Inventário de Pesquisa.

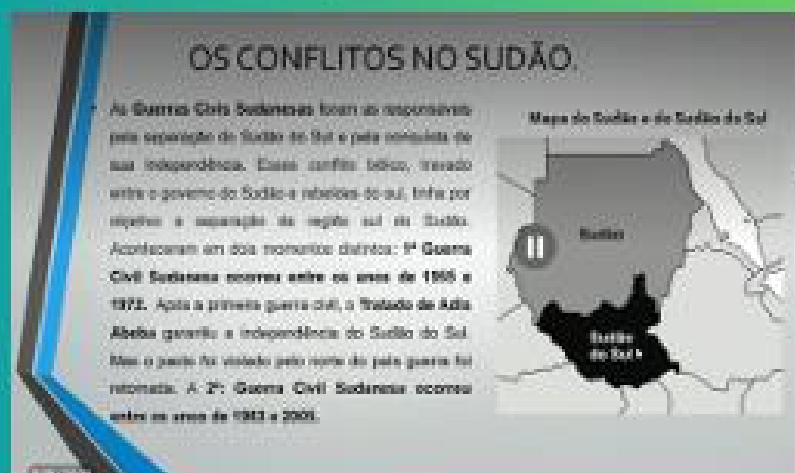


Figura 6 – Primeira aula assíncrona temática A Independência do Sudão e o Apartheid na África do Sul, residentes Prinsópolis; Barro, 2021. Arquivo Inventário de Pesquisa.

Acesse o link abaixo para assistir aula completa:

<https://residenciageohistp.wixsite.com/geohist/4-volume-2021>

A PRÁTICA EM 50 MINUTOS: DA SIMPLICIDADE DO QUADRO BRANCO À COMPLEXIDADE DO ESPAÇO-TEMPO.

Entre o currículo prescrito e a aprendizagem histórica: o relato de uma residente evidencia como a limitação do tempo escolar desafia o planejamento docente e compromete a apropriação de conceitos fundamentais para a formação cidadã.



Figura 7 - Residente em regência temática Revolução Francesa, (2023). Fotografia da autora. Acervo Inventário de Pesquisa.

“Na segunda regência do semestre, tivemos a participação de três residentes, formando assim um trio de professores responsáveis por ministrar o conteúdo relacionado à Revolução Francesa para os alunos do segundo ano do ensino médio. Esse desafio se apresentou como uma tarefa complexa, principalmente devido às implicações da reforma no ensino médio, que demonstrou ser ineficaz e inadequada para diferentes ambientes e contextos educacionais. No caso da segunda regência, a maioria das aulas foi realizada entre o quinto e o sexto horário. No entanto, o grande desafio estava relacionado à tentativa de cobrir todo o conteúdo da Revolução Francesa em uma única aula. Não acredito, de forma alguma, que essa tenha sido a abordagem mais eficaz para ensinar os alunos sobre esse tema. Além disso, tenho sérias dúvidas quanto a esta ter sido a melhor alternativa. Contudo, essa foi a opção institucional adotada, a qual, infelizmente, parece contribuir para a deterioração ainda maior da qualidade da educação brasileira. O resultado disso é que conceitos históricos fundamentais para a compreensão do funcionamento da democracia representativa e da governança popular não puderam ser devidamente compreendidos pelos alunos. Isso é preocupante, considerando especialmente a continuidade das reformas educacionais em curso, tornando ainda mais infelizes as oportunidades desses alunos adquirirem essa compreensão posteriormente, tornando algo ainda mais alarmante, visto que o acesso à educação livre e gratuita é um direito constitucional de cada indivíduo?”.

(Relato de Experiência, residente Terceira, 2023, p.5-6. Acervo Inventário de Pesquisa)

Apesar de nossa dedicação no campo prático, essa tessitura corria o risco de tornar-se um mero agrupamento superficial de temas. Foi nesse momento de tensão conceitual que o papel dos docentes orientadores da UFU se revelou insubstituível. Nas reuniões quinzenais do núcleo, eles atuaram como os fiadores da profundidade acadêmica do nosso trabalho. Esses momentos de encontro transformavam-se em acalorados fóruns de debate, onde os orientadores mediavam os inevitáveis embates teóricos entre a epistemologia da História e os métodos da Geografia. Com rigor e sensibilidade, eles nos forneciam a sustentação necessária para que a interdisciplinaridade exigida pela CAPES não fosse cumprida apenas no papel, mas vivida como uma verdadeira quebra de paradigmas na nossa forma de enxergar e ensinar o mundo. Foi essa teia colaborativa que transformou uma exigência normativa em uma das mais ricas experiências de coformação que já vivenciei.

BASTIDORES DA INTERDISCIPLINARIDADE.

Os encontros formativos do núcleo como espaços de diálogo acadêmico e quebra de paradigmas disciplinares entre a universidade e a escola básica.



Figura 8 – Reunião quinzenal, núcleo do Programa Residência Pedagógica História e Geografia Campus Ponto da Universidade Federal de Uberlândia, 2022. Instagram @pibid.ppvafu.

O ESPAÇO ESCOLAR E A CORPORALIDADE

O fim do distanciamento social e o retorno definitivo ao chão da escola desconstruíram qualquer idealização que ainda pudesse restar sobre o fazer docente. Se no ensino remoto o nosso maior adversário era o silêncio dos microfones mutados ou a carência de um pacote de dados de internet, o retorno presencial impôs um choque imediato de materialidade. Fomos abruptamente confrontados com o calor sufocante das salas, a reverberação do barulho, a infraestrutura precária e, sobretudo, com uma profunda apatia e severas defasagens cognitivas herdadas da pandemia. O espaço escolar exigia que fôssemos muito além do intelecto; cobrou a presença, a energia e a resiliência do nosso próprio corpo.

Para os residentes, assumir o “palco” da sala de aula presencial revelou-se uma experiência de extrema vulnerabilidade física e emocional. Depois do escudo das telas, eles precisaram aprender a ocupar o espaço, gesticular e encarar dezenas de olhares (muitas vezes dispersos). Diante da inércia dos estudantes, o protagonismo desses jovens professores aflorou na busca por soluções ativas. Eles resgataram o poder da lousa e do giz como instrumentos de foco e apostaram na força visual das fontes históricas. A apatia começou a ser fissurada quando os residentes trouxeram para o centro da roda a análise crítica de fotografias das trincheiras da Primeira Guerra Mundial e a desconstrução das pinturas do período colonial, provocando o imaginário de alunos que há muito haviam se desconectado da escola.

Para demonstrar um recorte dessa capacidade de reinvenção e a leitura sensível da realidade escolar, apresento a seguir duas experiências emblemáticas que ilustram a força das fontes visuais em nossas regências. A primeira evidencia a voz e a criatividade de uma das residentes no ensino da Primeira Guerra Mundial; diante de limitações estruturais da escola, como a ausência de projetores disponíveis, ela recorreu a uma adaptação metodológica prática e intimista, levando o seu próprio computador portátil (notebook) para a sala e reunindo os estudantes em roda para apresentar, dar zoom e analisar criticamente as fotografias das trincheiras, uma estratégia de aproximação que conseguia romper com certa eficácia a apatia pós-pandêmica. Em um movimento complementar de valorização da iconografia, a segunda experiência resgata o olhar sobre o período colonial por meio das obras de Jean-Baptiste Debret, demonstrando como a desconstrução crítica das representações artísticas do século XIX também serviu de importante ganho metodológico para oxigenar, engajar e dar novo sentido às nossas aulas de História no chão da escola.

FONTES EM AÇÃO: O RETRATO DA GUERRA.

A adaptação docente e a força das fontes visuais no chão da escola: o relato sensível de uma residente sobre o uso do próprio notebook para decodificar as imagens da Primeira Guerra Mundial com os estudantes como estratégia ativa de reconexão com a aprendizagem.

A Voz da Residência — A Primeira Guerra Mundial pela Tela do Notebook:

“No primeiro momento explicamos os antecedentes da guerra e as consequências que levaram ao conflito, como a Guerra Franco-Prussiana e a unificação alemã, o período da paz armada e a ideologia nacionalista. Utilizamos o método já visto pelos alunos do Israel Pinheiro, nas aulas de história da professora Ketlen, que consiste em passar alguns tópicos na lousa e, assim que os alunos terminam de anotar em seus cadernos, a professora realiza a explicação do conteúdo, tornando as aulas mais dinâmicas e menos engessadas. No segundo momento, explicamos o conflito, sintetizando as três fases da guerra e o seu fim, dando ênfase no desenvolvimento tecnológico bélico. Utilizamos tanto imagens, como também mapas, como forma de tornar mais factível a compreensão dos alunos, algo que corroborou e muito para que os alunos conseguissem participar, visto que já era algo esperado devido ao tema, que geralmente chama bastante atenção dos discentes e, também era de nossa preocupação que os alunos conseguissem se localizar geograficamente. Foi observado que em muitas salas houve a participação de forma ativa nas aulas e um grande interesse, o que colaborou bastante no desenvolvimento de todo o conteúdo, mas em algumas outras foi observado muito pouco envolvimento e salas bastante apáticas, em uma delas inclusive presenciamos uma situação atípica, onde os alunos organizaram uma falta coletiva e, tivemos que dar aula para apenas um aluno. Outro problema que observamos foi a falta de recursos na escola para a apresentação das imagens selecionadas, onde tivemos que utilizar nosso próprio notebook, apenas uma das turmas possuía um Datashow em sala, onde tivemos a oportunidade de utilizar, porém, a sala demonstrou pouco ou quase nenhum interesse, mesmo sendo a turma mais privilegiada.”

(Relato Reflexivo do Relatório Semestral, residente Terrezza, 2023, p.1-2). Acervo Inventário de Pesquisa.

FONTES EM AÇÃO: O RETRATO DA GUERRA.

O registro fotográfico a seguir materializa a adaptação docente e a força das fontes visuais em um contexto inusitado. O retorno às aulas presenciais trouxe consigo um paradoxo: a presencialidade nem sempre significou salas cheias. A imagem ilustra o relato sensível da residente Terrezza ao enfrentar uma “falta coletiva” — fenômeno que, mesmo não sendo rotineiro, faz parte da realidade escolar e exige jogo de cintura imediato do professor. Conduzir uma aula para um único estudante revelou-se um desafio pedagógico imenso, pois a dinâmica coletiva se desfaz. Subvertendo esse esvaziamento, a utilização do próprio notebook para decodificar as imagens da Primeira Guerra Mundial junto ao aluno remanescente, transformou o distanciamento em uma estratégia ativa e intimista de reconexão com a aprendizagem histórica.

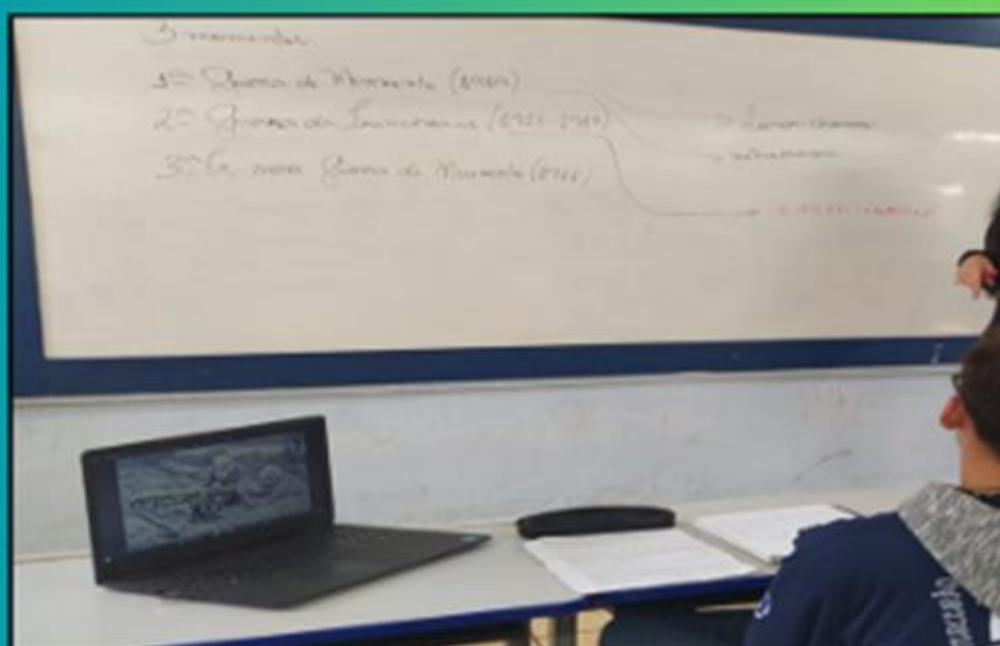


Figura 9 – Imagem da régência sobre Primeira Guerra Mundial, (2023). Referência a sala em que houve a falta coletiva relatada pela residente Terrezza. Um único estudante e o notebook da residente com as imagens da guerra e os tópicos do conteúdo no quadro. Fotografia da autora. Arquivo Inventário de Pesquisa.

FONTES EM AÇÃO: A DESCONSTRUÇÃO DO COLONIALISMO.

A adaptação docente e a força das fontes visuais no chão da escola: desconstrução iconográfica do Brasil colonial por meio das obras de Debret e outros artistas como estratégia ativa de reconexão com a aprendizagem.

O Olhar sobre o Período Colonial — As Pinturas de Debret:

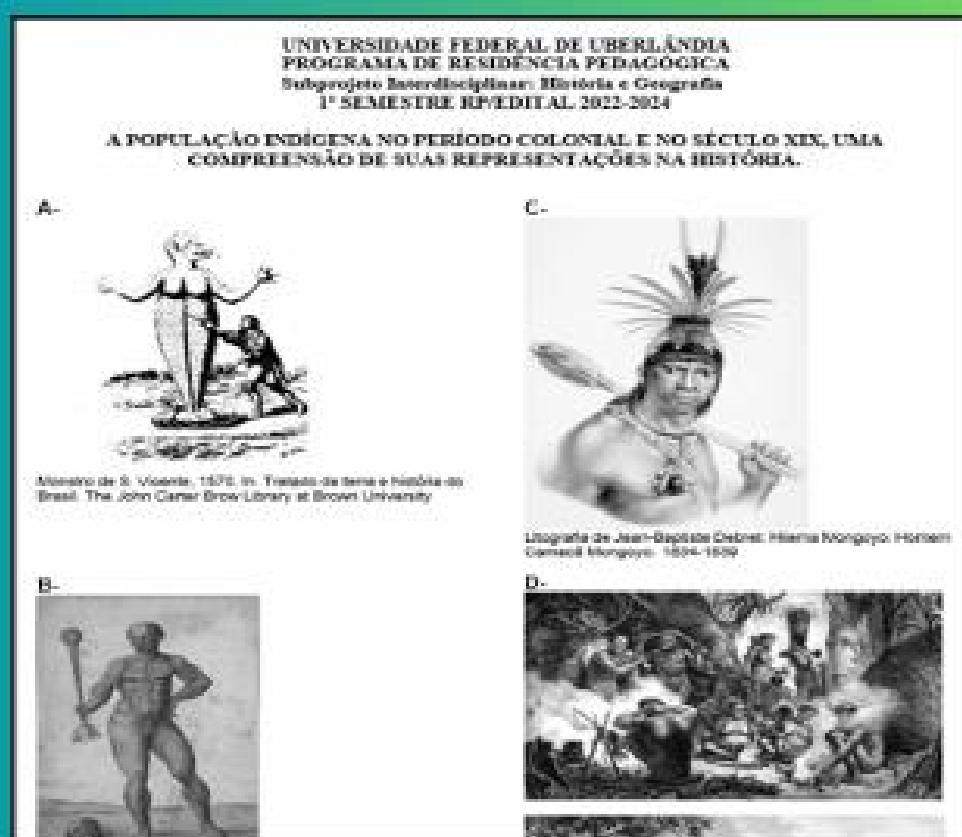


Figura 10 – Fragmento final da página A população indígena no período colonial, no século XIX e no presente, uma compreensão de suas representações na história, ressaltando Truzzi, Gomes, 2023, p.1. Os estudantes tinham que responder a seguinte questão: “Tendo em vista a forma como os indígenas eram representados no período colonial, as imagens acima e seus contextos próximos, responda e explique: 1- De que maneira a visão que se tinha dos indígenas se manifesta nas pinturas? Essa visão pode ser percebida nos dias atuais, em obras artísticas atuais ou até mesmo no cotidiano?”. Arquivo Instituto de Pesquisa.

Esse ímpeto metodológico ganhou ainda mais força quando os licenciandos decidiram enfrentar temáticas sociais densas e sensíveis. Com notável coragem, estruturaram regências sobre a defesa dos direitos das mulheres e a supensão de condutas abusivas, utilizando desde estatísticas da Lei Maria da Penha até a análise crítica de canções populares que perpetuam o machismo, além de regências temáticas sobre a história do Brasil com uma abordagem decolonial. Contudo, acompanhar esse processo nestas e em todas as outras regências, exigiu da minha parte como professora-preceptora, uma atuação incessante no “corpo a corpo”. O meu trabalho extrapolou a revisão de planos de aula e converteu-se em uma mediação de crises em tempo real. Precisei, em diversas ocasiões, socorrer residentes que perdiam o controle do tempo nos minutos finais da aula, sussurrar conselhos sobre como projetar a voz para alcançar as últimas fileiras e, fundamentalmente, atuar como porto seguro. Acolhi a profunda frustração do grupo ao deparar-se com as respostas geradas por Inteligência Artificial e com os casos de plágio dos estudantes entre si em trabalhos discursivos, transformando a decepção deles em matéria-prima para avaliarmos, juntos, a nossa saúde emocional e as novas dinâmicas éticas da era digital.

Toda essa teia de mediações, desafios e acolhimentos, contudo, não se encerrou no plano das tensões pedagógicas; ela se converteu em uma práxis robusta e vibrante no retorno definitivo ao chão da escola pós-pandemia. É exatamente para tangibilizar a vitalidade desse processo — ilustrando como as abordagens decoloniais e as temáticas sociais urgentes ganharam contornos reais entre a lausa, os recursos visuais e o diálogo ativo com os estudantes — que apresento o recorte documental a seguir. As imagens reunidas neste box não apenas eternizam o dinamismo cotidiano na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, mas revelam, na prática, o exato momento em que o nosso “corpo a corpo” diário transformou a vulnerabilidade inicial da formação em uma autoria docente segura, engajada e emancipadora.

O CORPO A CORPO PEDAGÓGICO.

A mediação e o suporte afetivo entre preceptora e residentes no calor da sala de aula, revelados por meio de registros fotográficos executados por mim no exercício contínuo de observação, documentação e orientação pedagógica no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP).

O Corpo a Corpo Pedagógico – A Lousa como Ponto de Encontro: No calor da sala presencial, preterir o quadro branco resgata a atenção e ancora o raciocínio dos estudantes. Embora seja um recurso tradicional e frequentemente criticado, a lousa continua sendo uma ferramenta indispensável e altamente funcional diante da precariedade estrutural das escolas públicas. O registro evidencia essa mediação direta, revelando que, na formação inicial, é preciso despir-se de preconceitos para utilizar o quadro com inventividade. Assim, a regência se movimenta para organizar o pensamento, romper a dispersão e construir o enalhecimento de forma clara e visual.



Figura 11 – Fotografia, residente Toxoli em sua regência sobre Revolução Francesa, (2023). Fotografia da autora. Arquivo Inventário de Pesquisa.

O CORPO A CORPO PEDAGÓGICO.

A mediação e o suporte afetivo entre preceptora e residentes no calor da sala de aula, revelados por meio de registros fotográficos executados por mim no exercício contínuo de observação, documentação e orientação pedagógica no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP).

O Protagonismo da Residência – A Interdisciplinaridade em Tela: O licenciando residente assume o “palco” da sala de aula da Escola Israel Pinheiro, promovendo o diálogo intertextual e conceitual entre a História e a Literatura. A imagem ilustra o dinamismo da regência no retorno presencial, evidenciando o uso de metodologias visuais ativas e pautas transversais capazes de capturar o olhar, a escuta e o engajamento dos adolescentes.



Figura 12 – Fotografia residente Barbosa em sua regência temática *Relações étnico-raciais: Os perigos de uma história única*, (2023). Acervo Instituto de Pesquisa.

Foi essa base sólida que nos permitiu alçar voo para o clímax metodológico da nossa experiência no Programa Residência Pedagógica: a saída a campo na Festa da Irmandade de São Benedito (Congada de Ituiutaba). Essa vivência, contudo, não nasceu como uma ação isolada do nosso subprojeto, mas floresceu a partir de uma orgânica e fecunda parceria com o projeto Africanidades no Espaço Escolar, uma iniciativa transversal e permanente já consolidada no cotidiano da nossa escola-campo. Naquele momento, atuando na dupla condição de professora-prosepetista do PRP e coordenadora do projeto Africanidades, pude promover o entrelace direto dessas duas frentes formativas, unindo o vigor de pesquisa dos licenciandos à trajetória pedagógica que já construíamos institucionalmente em defesa de uma educação antirracista. Rompemos os muros da escola e transformamos os estudantes em documentaristas de sua própria cultura. Os residentes assumiram a brilhante orientação dessa imersão etnográfica, subvertendo o uso dos smartphones — antes vistos como distração — para transformá-los em câmeras e gravadores de entrevistas. O ensino de História transcendeu os livros e ganhou as ruas, os tambores e as vozes da resistência negra local.

PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: A IRMANDADE DE SÃO BENEDITO SOB O OLHAR ESTUDANTIL

A pesquisa escolar em sua plenitude: imagem do trabalho de campo na Irmandade de São Benedito, onde a orientação pedagógica dos residentes e a consolidação institucional do projeto Africanidades convergem para transformar a celebração popular em fonte histórica viva e educação antirracista no chão da rua.



Figura 14 – A pesquisa escolar em sua plenitude: imagem do trabalho de campo com o termo Congo Camisa Verde de Ituiutaba, sob orientação dos residentes e a direção acadêmica do 2º ano de ensino médio entrevistando a integrante Virínia do termo Congo Camisa Verde. (2023). Arquivo Intensivo de Pesquisa.

PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: A IRMANDADE DE SÃO BENEDITO SOB O OLHAR ESTUDANTIL

A pesquisa escolar em sua plenitude: imagens do roteiro do trabalho de campo na Irmandade de São Benedito, onde a orientação pedagógica dos residentes e a consolidação institucional do projeto Africanidades convergem para transformar a celebração popular em fonte histórica viva e educação antirracista no chão da rua.

Plano de Regência Escolar
I. Plano de Aula: Data: MARÇO 2023 II. Dados de Identificação: Escola: Escola Estadual Governador Israel Pinheiro Professora Proceptora: Katlen Faria da Costa Discentes Residentes: Tereza Gomes Santos Disciplinas: História Geografia Série: 2ª Ano Turmas: A; B; C; D; E; F; G; H Período: MATUTINO Carga Horária: 3H/A
III. Tema: "A música e a dança como forma de resistência cultural e política na festa da Irmandade de São Benedito de Inuitaba"
IV. Objetivos: <i>Objetivo geral:</i> Oportunizar o cumprimento da lei 10639/03; orientar os estudantes na construção do roteiro e organização dos grupos de trabalho interdisciplinar sobre a Congada na cidade de Inuitaba; <i>Objetivos específicos:</i> Compreender a formação dos ternos de Congada e suas especificidades; promover o trabalho investigativo por meio de entrevista oral; promover a construção de um documentário como forma de registro histórico; entender o papel da música e da dança como movimento político.
V. Conteúdo: Cultura afro-brasileira, com foco na religiosidade; Festa de São Benedito de Inuitaba, suas formas de organização e celebração; Desenvolvimento da música e da dança pelos ternos de Congada; A construção do documentário.
VI. Desenvolvimento do tema: O tema será desenvolvido pela união entre os residentes e a Professora Proceptora, buscando auxiliar os alunos na construção do roteiro das entrevistas com os integrantes dos ternos e também do documentário. Para a realização do roteiro é necessário que se faça 5 etapas essenciais: Pesquisa e planejamento: Visitar as locações, falar com as pessoas, obter os fatos – o quem, o que, o quando, onde, o porquê e o como de cada evento a ser documentado. Outras informações como lista de pessoas a serem filmadas, de lugares, e de eventos que devem ser filmados, precisam constar no planejamento de roteiro.

Figura 15 – Print Plano de Regência A música e a dança como forma de resistência cultural e política na festa da Irmandade de São Benedito de Inuitaba, residentes: Tereza Gomes Santos, 2023, p. 1. Arquivo Inventário de Pesquisa.

PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: A IRMANDADE DE SÃO BENEDITO SOB O OLHAR ESTUDANTIL

A pesquisa escolar em sua plenitude: imagens do roteiro do trabalho de campo na Irmandade de São Benedito, onde a orientação pedagógica dos residentes e a consolidação institucional do projeto Africanidades convergem para transformar a celebração popular em fonte histórica viva e educação antirracista no chão da rua.

Visualização: O que será mostrado? Apenas falar sobre o problema não é mesmo: que documentar o problema, é apenas registrar o que as pessoas sabem sobre o problema. É preciso criar uma cadeia de evidências sobre determinado assunto.

A estrutura do documentário: Um documentário tem a mesma necessidade estrutural de um filme de ficção, ele precisa prender a atenção do público, e começa apresentando o tema, mostra as possíveis perguntas a serem feitas ou mostra algo novo ou inesperado, no meio você precisa apresentar informações/evidências que apoiem ou discorde de tema proposto e ao fim trazer a conclusão, amarra os pontos colocados anteriormente.

Tratamento: estilo do documentário, descreve o conteúdo do documentário e o estilo em que ele deve ser filmado. Sobre o que se trata o documentário. O que será incluído. Como será filmado. E como ele se parecerá.

Roteiro: Um roteiro normalmente inclui diálogos de atores. Mas nas cenas de vida real, ou em depoimentos, o roteiro apenas menciona o que se espera que as pessoas possam dizer.

VII. Recursos técnicos: quadro branco, cassetes, aparelho celular, computador, aplicativos de edição de vídeo e som;

XIX. Bibliografia:

HAMPE, Bary. Escrivendo um documentário. Tradução livre e revisão de MARINO DOCUMENTARY FILMS AND REALITY VIDEOS. Bary Hampe. New York: Henry Holt and Company, 1997. Trad. Roberto Braga. NUFRAG (Núcleo de Pesquisa e Produção Antropológica em Geografia), UNESP – Rio Claro.

X. Anexo:

Roteiro de Análise da celebração:

Observe e registre nos temas de congada:

- Quais sujeitos estão sendo retratados nas músicas e danças dos temas de congada?
- Quem são os compositores, coreógrafos e dançarinos dos temas de congada?
- Quais são as inspirações para as letras, ritmos e danças da congada?
- O que há de inovação e tradição nas letras, músicas e ritmos da congada?
- De que falam as letras, músicas e danças da congada?
- Como podemos identificar e diferenciar os temas de congada, a partir das músicas e danças?
- Quais as dificuldades dos temas de congada em relação a manutenção e inovação das músicas e das danças de grupo?
- Qual significado das cores do tema?
- Quais ritmos são dançados pelo tema?
- Quais são os instrumentos musicais utilizados pelo tema?
- O que representa a dança da tripa frita?

Figura 16 – Primeiro Plano da Região: A música e a dança como forma de resistência cultural e política na festa da Irmandade de São Benedito de Itumbeta, moradores Texelli, Gomes, Sarma, 2023, p. 2. Arquivo-Inventário da Pesquisa.

Para que essa saída dos estudantes da educação básica a campo não se reduzisse a um registro superficial, a construção do Roteiro de Análise da celebração converteu-se em um profundo momento de reflexão metodológica e ética em sala de aula. Os residentes instigaram os estudantes a pensarem criticamente sobre o que seria mostrado pelas lentes de seus celulares, evidenciando que documentar a Coragada não era apenas capturar imagens do real, mas criar uma cadeia de evidências históricas sobre o patrimônio local e a resistência cultural.

Ao orientarem a estrutura do documentário, os licenciandos debateram com os alunos como prender a atenção do público desde os minutos iniciais; apresentando o tema a partir de indagações fundamentais: quem eram, de fato, aqueles sujeitos e quais os profundos significados de suas cores e ritmos. A partir dessa problematização, definiram que o desenvolvimento dos vídeos deveria trazer a vivacidade crua dos depoimentos e as filmagens dos Ternos — como Congos, Moçambique e Marinheiros —, culminando em um desfecho que amarrasse as reflexões sobre a força e a permanência daquela tradição. Mais do que planejar o tratamento de imagens e o estilo da filmagem, o ponto alto dessa orientação residia na construção do roteiro das entrevistas. Os residentes atuaram ativamente para ensinar os adolescentes a formularem perguntas para os mestres e dançadores, garantindo que a escuta oral fosse pautada pelo respeito absoluto ao lugar de fala, à dignidade e à ancestralidade manifesta naqueles festejos.

Essa vivência marcou a redenção do nosso fazer pedagógico pós-isolamento. Ao ver os alunos imersos na sua própria identidade, orientados por residentes que agora dominavam o espaço e a voz com maestria, tive a absoluta convicção de que a escola, com todo o seu barulho e o seu calor, é o único lugar onde a educação acontece em sua plenitude humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – UM MANIFESTO PELA COFORMAÇÃO

Chegar ao epílogo deste e-book exige-me um olhar demorado sobre a trajetória que deu origem a estas páginas. O que você acessou aqui não é a totalidade bruta dos nossos arquivos, mas um recorte sensível e intencional extraído do meu inventário de pesquisa — a fonte histórica primária sobre a qual me debriçei durante a elaboração da dissertação de mestrado. Ao fazer essa escolha, recusei o ato de qualquer maquiagem sobre a realidade escolar, apresentando uma docência em formação despida de idealizações.

Expusemos o desafio de tatear as novas tecnologias com a coragem e o amadorismo dos poetas; a urgência de lidar com fontes de memória sensível; e o embate da interdisciplinaridade. Não ocultamos, tampouco, os métodos tradicionais que ainda ancoram o nosso fazer cotidiano — como a leitura e a disposição em fileiras —, evidenciando que eles coexistem e se equilibram com o sentido do diálogo, da decolonialidade e da educação para as relações étnico-raciais. Demonstramos que, no chão da escola, camadas de tempo performam de modo sincrônico, desvelando a ilusão de um progresso linear (diacrônico) das teorias educacionais. Colocar a universidade em face dessa complexidade vale ouro, pois refuta idealizações e impõe os desafios da realidade vivida às formulações teóricas muitas vezes distantes.

Se há uma certeza que o contato íntimo com essas memórias me trouxe, é a de que o “tornar-se professor” não é um rito de passagem encerrado no dia da colação de grau; é um processo denso, belo e perpetuamente inacabado. Ao rememorar o vivido nestes anos de transições e incertezas, reafirmo que a experiência não é um mero acidente de percurso ou uma repetição mecânica de neurais. Ela é, de fato, a matéria-prima mais rica e legítima para a construção do saber historiográfico e pedagógico. Narrar o que vivemos no chão da escola é um ato de insubordinação contra o apagamento das nossas lutas cotidianas e a prova cabal de que a teoria só ganha vida quando friccionada com a realidade.

É minha dessa convicção que me dirijo a você, educador, gestor ou acadêmico que percorreu estes recortes: este texto é um manifesto à autoria e à coparticipação na formação docente. Nós, docentes da educação básica, não somos meros artefatos ou executores de currículos pensados por terceiros. Somos, por excelência, professores-pesquisadores. A nossa sala de aula é um espaço legítimo de investigação e de formulação epistemológica. Contudo, essa autoria só ganha fôlego quando assumimos, de forma enfática, que a docência não sobrevive no isolamento. A docência só sobrevive e pulsa em rede. O mito do professor herói, que resolve sozinho as maelas estruturais da escola pública, precisa ser urgentemente desconstruído para dar lugar à força emancipadora do trabalho coletivo.

É precisamente para materializar essa força emancipadora — provando que a docência em rede não é uma utopia discursiva, mas um compromisso vivido e palpável — que apresento a composição visual a seguir. Os registros do Edital 2022/2024 ilustram, na prática, o rosto e o movimento desse trabalho coletivo. Ao unir a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e as comunidades escolares da E. E. Governador Israel Pinheiro e da E. E. Governador Clóvis Salgado, consolidamos uma verdadeira comunidade de prática e angaria mútua. Seja no acolhimento dos primeiros passos pelo pátio escolar ou no adensamento técnico das formações sobre inclusão, as imagens a seguir eternizam o exato espaço onde o isolamento docente deu lugar à coformação, reafirmando que o ofício de ensinar se agiganta quando camuhamos juntos.

A DOCÊNCIA EM REDE: A COFORMAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E O CHÃO DA ESCOLA.

A docência como construção coletiva: as imagens do Edital 2022/2024 comprovam que a autoria docente e a superação dos desafios da escola pública não nascem de um esforço solitário, mas se forjam na potência do trabalho indissoluvelmente coletivo entre a universidade (UFU) e as redes da Educação Básica.



Figura 17 – A fotografia evidencia a inserção no território escolar durante o Edital 2022/2024. Esse ponto de partida no chão da realidade deu-se uma a visita técnica de reconhecimento do espaço escolar, momento que marcou o início das atividades formativas desta edição do programa. O registro reúne os licenciandos residentes e formadores que compunham o Núcleo Interdisciplinar do PRP (História e Geografia), unindo as realidades da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro e da Escola Estadual Governador Clóvis Salgado em um único propósito coletivo de acolhimento e inserção na docência. (2022). Arquivo Institucional de Pesquisa.

A DOCÊNCIA EM REDE: A COFORMAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E O CHÃO DA ESCOLA



Figura 18 - Fotografia da atividade de formação em Educação Especial que reuniu os residentes das duas escolas-campo, fortalecendo a preparação pedagógica e humana para o acolhimento da diversidade, o diálogo interdisciplinar e o enfrentamento dos desafios da prática docente. (2023). Arquivo Invenções de Pesquisa.

Foi exatamente a construção dessa rede que vivenciamos de forma tão intensa no Programa Residência Pedagógica. Ao longo dessa jornada, as fronteiras hierárquicas se dissolveram. A minha voz de preceptora, as inquietações pulsantes dos residentes e o alívio metodológico dos orientadores fundiram-se em um forte e indissociável nós. Compreendemos, na aspereza e na beleza dos dias, que o hiato histórico abismo entre a Universidade e a Educação Básica só é definitivamente rompido sob três condições inegociáveis: quando os professores da escola assumem, sem amarras, o seu papel de pesquisadores; quando os acadêmicos têm a coragem de descer de seus supostos pedestais teóricos para pisar no chão quente da realidade escolar; e quando os licenciandos internalizam que aprender a ensinar não é a aquisição de uma técnica individual, mas um irrenunciável compromisso ético, político e coletivo.

Que este e-book seja, pois, o nosso chamado irrevogável à coformação. Que sigamos resistindo, narrando, pesquisando e ensinando — mas, daqui em diante, inextinguivelmente juntos.

REFERÊNCIAS

- CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. *História, histórias*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 167–185, 2013. DOI: 10.26512/hh.v1i2.10730. Disponível em: <https://periodicos.unhct/index.php/hh/article/view/10730>. Acesso em: 26 set. 2024.
- CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. *Primaveras compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagem*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas - SP, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1630846>. Acesso em: 16 jul. 2026.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.
- PAIM, Elison Amorim. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2005.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOBRE A AUTORA:



Ketlen Ferreira Costa é professora de História na rede estadual de ensino de Itamará-MG desde 2003. Graduada em História pela UEMG (2004), possui uma trajetória marcada pela vivência ativa no chão da escola, incluindo experiência em gestão escolar e engajamento no projeto transversal Africanidades no Espaço-Escolar. Movida pelo compromisso ético com a formação de novos educadores, atuou no PIBID (2019) e destacou-se como professora-preceptora no Programa Residência Pedagógica (PRP) na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro (2020-2024). Atualmente, também é pesquisadora e mestranda no ProHistória pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde mobiliza a pesquisa narrativa para investigar a própria prática, defendendo a escola pública como um território vivo de coformação e produção de saberes.

I- FIOS DA MEMÓRIA E A TRAMA DA DOCÊNCIA: O INACABADO PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSORA (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Chegar às considerações finais de uma dissertação de mestrado é atravessar uma linha de chegada que, paradoxalmente, nos devolve ao ponto de partida, mas com um olhar profundamente transformado. É um momento de celebrar nossa trajetória, resiliência e a riqueza de nossa pesquisa. Cada experiência na pós-graduação é vivida individualmente. Contudo, mesmo que pareça que se está pretendendo falar apenas de si, ao longo do processo fica claro que, diante de todos os desafios e dificuldades da docência, ela é sempre construída a muitas mãos, numa coletividade que às vezes não se percebe.

Ao narrar as memórias tecidas no espaço escolar locus desta pesquisa, ao lado dos residentes e das adversidades que compartilhamos no Programa Residência Pedagógica, percebo que minha própria voz como professora-preceptora foi indissociavelmente moldada por esses encontros. O exercício da pesquisa no ProfHistória revelou-se, assim, muito mais do que um intenso registro metodológico; consolidou-se como um profundo ato de escuta e de (re)construção identitária. Ao costurar as lembranças daqueles que me acompanharam, reconheço que a entrega desta dissertação não decreta um ponto final, mas reafirma o meu lugar enquanto educadora, uma docente-pesquisadora que compreende a escola pública como um território permanente de coformação, onde a teoria e a prática se retroalimentam continuamente e nos lembram, de forma inegável, de que nunca ensinamos — ou aprendemos — sozinhos.

Quando cruzei as portas do ProfHistória na Universidade Federal de Uberlândia, trazia comigo uma bagagem tecida por inquietações diárias. O ingresso na pós-graduação não foi um mero degrau acadêmico, mas uma urgência interna de compreender a minha própria prática. Conforme delineei no memorial que inaugura este trabalho, os caminhos que me conduziram ao mestrado foram pavimentados pela necessidade de estreitar o abismo histórico entre a teoria acadêmica e as pulsações da escola real, em superar as resistências em compartilhar com o outro o seu fazer e ao mesmo tempo aprender de forma coletiva. Buscava, essencialmente, respostas para as angústias que ecoavam nas salas de aula e nos corredores em que atuo.

Nesse processo investigativo, compreendi que as respostas ansiadas não se encontravam encapsuladas nos compêndios teóricos, mas exigiam ser forjadas no próprio chão da escola, no atrito diário com a realidade. A metodologia da pesquisa narrativa revelou-se, então, não apenas como um instrumento de análise, mas como o fio condutor capaz de transformar aquelas angústias iniciais em potência reflexiva. Ao rememorar, sistematizar e debruçar-me sobre os

documentos e as vivências partilhadas com os residentes, constatei que o abismo entre a universidade e a educação básica só se transpõe quando reconhecemos a sala de aula como um território legítimo e autônomo de produção de saberes. Me vejo neste momento consciente de que a busca por certezas definitivas deu lugar a uma postura interrogativa permanente, consolidando o meu lugar de enunciação: o de uma professora-pesquisadora que, ao registrar e historicizar a sua prática coletiva, reconstrói e emancipa a si mesma.

Compreendi com mais clareza que a docência não nasce pronta nas ementas universitárias, nos currículos referências das redes de ensino da educação básica; o verdadeiro tornar-se professor forja-se no chão da escola. E o meu lócus de pesquisa, a Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, provou ser muito mais do que um cenário ou um pano de fundo para a aplicação de teorias. Ela revelou-se como um território ativo e vivo de coformação. Foi nesse espaço que a pesquisa ganhou corpo, exigindo de mim, enquanto preceptora que fui e professora-pesquisadora que agora sou, a coragem de mergulhar no inventário da minha própria atuação. Reviver e rememorar o cotidiano por meio da pesquisa narrativa foi um exercício doloroso e, ao mesmo tempo, libertador. Olhar para trás não foi um ato de nostalgia, mas uma ferramenta de reconstrução pedagógica e política.

Essa reconstrução só foi possível graças à relação dialógica tecida no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), agora materializada por meio dos documentos produzidos durante a minha atuação pretérita no programa, entre os anos de 2020 e 2024. Ao revisitar esse acervo no Inventário de Pesquisa, as vozes dos licenciandos residentes emergem não apenas do passado, mas ecoam das páginas dos registros, entrelaçadas às minhas próprias lembranças. É por meio dessa escuta atenta, no cruzamento entre o documento e a memória, que testemunho novamente o inevitável choque entre o aluno idealizado na universidade e o aluno real. Acompanhei de perto as metamorfoses forjadas em dois extremos: a docência sem corpo, mediada pelo frio das telas e do distanciamento imposto pela pandemia, e o impacto denso e sonoro do retorno ao ensino presencial. Através dessas narrativas registradas, vi futuros professores lidarem com a apatia digital, com as defasagens de aprendizagem e, posteriormente, com a precariedade da infraestrutura física, redescobrimo que a corporalidade é, em si, um instrumento de trabalho. Ao mediar essas travessias — no vivido e agora no narrado —, reconheci que eu também estava em constante formação.

Contudo, a travessia do mestrado não foi isenta de tempestades. Conciliar a lida exaustiva da rotina em sala de aula com o rigor demandado pela pesquisa acadêmica exigiu

fôlego. Os meses a fio debruçada sobre as fontes documentais, a tensão que antecedeu o exame de qualificação em outubro de 2025 e a necessidade de solicitar um tempo estendido de maturação para a escrita neste ano de 2026 evidenciam os percalços do trajeto. Foram dias de exaustão, de dúvidas e de negociações constantes com o meu próprio tempo, mas que sedimentaram a densidade mínima que este trabalho exigia.

É imperativo, neste encerramento, tecer uma crítica necessária à exigência institucional dos mestrados profissionais: a obrigatoriedade de um “produto educacional” fechado, com o suposto objetivo de replicar práticas entre outros professores. A pesquisa narrativa ensina-nos, indiscutivelmente, que cada experiência em educação é única, subjetiva e irreplicável. Uma mesma sequência didática, planejada e vivenciada em 2023 por um grupo de residentes, quando trabalhada por mim nas turmas de 2026, apresentou dinâmicas, impasses e desdobramentos completamente distintos. O produto educacional deve ser compreendido como uma bússola, uma inspiração metodológica, e não como uma camisa de força aplicável de forma irrestrita a realidades plurais e cambiantes.

Essa mesma dimensão crítica não pode furtar-se de analisar as próprias políticas públicas que alicerçam e perpassam esta pesquisa. Programas como o Residência Pedagógica (PRP), que infelizmente encerrou sua vigência em abril de 2024 com promessas de reformulação e consta nos registros da CAPES como atividade concluída, e o PIBID muitas vezes enfrentaram e enfrentam pesados desafios desde a sua concepção, sendo formatados sob lógicas ligadas a políticas neoliberais que estabelecem métricas e exigências que raramente dialogam com uma educação emancipatória, crítica e cidadã. No entanto, o que a vivência escolar e as narrativas deste trabalho demonstram é a constante resistência de seus atores. Preceptores, orientadores e residentes lutam cotidianamente para subverter essa ordem imposta, ressignificando o programa por dentro. Ademais, é preciso escancarar que a função dessas iniciativas vai muito além da formação inicial especificamente: em um cenário de precarização educacional, essas bolsas desempenham um papel material vital. Elas contribuem de maneira decisiva para garantir a permanência dos graduandos na universidade e atuam como um complemento indispensável aos salários, histórica e sistemicamente desvalorizados, dos educadores da educação básica.

Tantas vivências conduziram-me a um momento de profunda autorreflexão. Em uma recente conversa com minha psicóloga, fui provocada a responder a uma pergunta aparentemente simples, mas que ecoou com força: “Qual docente sou eu agora, ao final deste

processo?”. Percebi que já não sou a mesma professora que ingressou no ProfHistória. O mestrado desnudou minhas vulnerabilidades, mas também me armou de um instrumental crítico refinado. Sou, agora, uma docente mais consciente do meu papel político, menos idealista e mais comprometida com a potencialidade do real.

A defesa desta dissertação marca o encerramento de um ciclo acadêmico rigoroso, mas o processo de tornar-me professora não se encerra em bancas ou titulações; ele é orgânico, contínuo e permanente. Por isso, finalizo este trabalho deixando um manifesto aos meus pares: que outros professores da educação básica abracem a causa e a urgência de fazer acontecer a parceria entre escola e universidade. Participar de programas de formação inicial vigentes atualmente, como o PIBID e os Estágios Supervisionados, é um ato de resistência e de esperança. É apenas ao abriremos as portas da escola para a universidade — e ao exigirmos que a universidade reconheça o saber que se produz no chão da escola — que conseguiremos, juntos, forjar uma educação pública verdadeiramente transformadora e emancipatória.

Referências Bibliográficas

AIRES DOS SANTOS, Vilmar. Formação docente em história: o programa de residência pedagógica e a imersão na educação básica. *Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc*, [S. l.], v. 4, n. 2, 2021. DOI: 10.26694/epeduc. v4i2.13130. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/1887>. Acesso em: 18 nov. 2024.

ALMEIDA, Marcila de. Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música. 2020. 325f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri e BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007

ALVES JUNIOR, A. G.; OLIVEIRA, M. M.; SANTOS, F. A. A.; OLIVEIRAS, I. História do ensino de História: desafios para uma nova escrita de síntese. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 294–312, 2021. DOI: 10.20949/rhhj. v10i19.606. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/606>. Acesso em: 30 jul. 2026.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). *Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC*. Brasil: ANPED, 2017. Disponível em: [http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre politica-de-formacao-de-professores-anunciada](http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada).

BARBOZA, L. C.; MARIA PRATA-LINHARES, M. Levantamento de teses e dissertações que abordam o Programa Residência Pedagógica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. *Revista Triângulo*, Uberaba - MG, v. 15, n. 2, p. 114–126, 2022. DOI: 10.18554/rt.v15i2.6305. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6305>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BENJAMIN, Valter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRASIL, Portaria nº 82/Capes, de 26 de abril de 2022 (02 de maio de 2022). Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP. Diário Oficial da União. Edição: 79, Seção: 1, Página:42. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES_1689649_Portaria_GAB_82.pdf

BRASIL, *Programa de Residência Pedagógica*. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRUXEL, Carla Maria Leidemer; SANTOS, Ana Paula Rannov dos; BORGHETTI, Jéssica Puhl Dalberto. História da Educação brasileira: desigualdade social e qualidade de ensino. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, nº 29, 13 de agosto de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/29/historia-da-educacao-brasileira-desigualdade-social-e-qualidade-de-ensino>.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. *História, histórias*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 167–186, 2013. DOI: 10.26512/hh.v1i2.10730. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10730>. Acesso em: 26 set. 2024.

CIAMPI, H. O presente do passado na formação do professor de história. *Revista Territórios e Fronteiras*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 113–130, 2015. DOI: 10.22228/rtf.v8i1.421. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/421>.

Acesso em: 27 set. 2024.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Primaveras compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas - SP, 2016. Disponível em:

<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1630016>. Acesso em: 16 jul. 2026.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 109–122, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v13i25.437. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/437>. Acesso em: 26 ago. 2025.

DIAS DE OLIVEIRA, M. M.; FREITAS, I. Base Nacional de Formação de Professores: diminuir retrocessos e construir futuros possíveis. *Palavras ABEHrtas*, [S. l.], n. 5, 2022. Disponível

em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/46>. Acesso em: 26 set. 2024.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Educação, historiografia e cultura escolar: leituras e questões. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 8, p. 43-62, 2004.

FERREIRA, M. de M. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-graduação. *Anos 90*, [S. l.], v. 23, n. 44, p. 21–50, 2017. DOI: 10.22456/1983-201X.68383. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/68383>. Acesso em: 13 nov.

FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro De A. Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a) pesquisador(a). Campinas - SP: Mercado das Letras, 1998.

Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: [10.20396/rho.v11i42.8639868](https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639868). Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 8 set. 2025.

FRANÇA, C. S.; CUNHA, N. R. C.; PRADO, G. do V. T. Ressignificar a Formação Docente na relação com as experiências vividas. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 57, p. 219–234, 2020. DOI: 10.21879/faeoba2358-0194.2020.v29.n57.p219-234. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeoba/article/view/8281>. Acesso em: 19 ago. 2025.

FRANÇA, Cyntia Simioni; CUNHA, Nara Rubia Carvalho; PRADO, Guilherme Do Val Toledo. Ressignificar a formação docente na relação com as experiências vividas. *Rev. FAEBA*. Salvador, v. 29, n. 57, p. 219 – 234, 2020.

FRANCO, A. D. P.; SILVA JÚNIOR, A. F. D.; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 25, n. Especial, p. 1016 – 1035, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Educação, memória e história*. Campinas-SP, p. 95 - 136.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Teoria, metodologia e história ensinada: miradas a partir do Pibid. *Revista História Hoje (ANPUH-Brasil)*, v. 6, n. 11, p. 325-348, jul./dez. 2017

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PEREIRA, Nilton Mullet; PACIEVITCH, Caroline; SEFFNER, Fernando. Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 18, n.38, p. 08-32, set./dez.2017.

GOMES, E. R. R. Traçados interculturais e decoloniais em práticas educativas sobre os povos indígenas na residência pedagógica em história. 2024. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2024.

GUEDES, Marilde Queiroz. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, [S. l.]*, v. 9, n. 1, p. 90–99, 2019. DOI: 10.25757/invep.v9i1.174. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/174>. Acesso em: 18 nov. 2024.2024.

LIMA, Maria Emília Caixeta De Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 17-44, 2015.

LOMBA, Maria Lúcia Resende e FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, e88222, 2022. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222>

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). *Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira*. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!": Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2006.

MESQUITA, Ilka Miglio; ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (Anpuh). In: FONSECA, Selva; ZAMBONI, Ernesta. *Espaços de formação do professor de História*. Campinas (SP): Papyrus, 2008. p.130-162.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. *Revista História Hoje*, v. 2, nº 4, p. 265-304, 2013.

OLIVEIRA, Gustavo de Souza; TOLENTINO, Thiago Lenine Tito. O Programa Residência Pedagógica entre experiências e desafios na educação pública. In: MOURA, Carlos André Silva de; OLIVEIRA, Gustavo de Souza; REIS, Marcos Vinícius de Freitas (Orgs.). *Ensino de História: práticas e formação docente*. 1. ed. Recife, PE: Edupe, 2023. p. 97-112.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. PROFHISTÓRIA: o dito e o feito. Ananindeua: Cabana, 2022. https://www.editoracabana.com/_files/ugd/e2a408_3d3491d6c88c4324930478fddc7b7438.pdf

PAIM, Elison Antonio. Memórias e experiências do fazer-se professor. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2005.

PEREIRA, Marcemino Bernardo. Múltiplos projetos: produção de vida variada no ofício de professor. 2008. 190 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/1607161. Acesso em: 22 jul. 2025.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira; CHAUTZ, Grace Carolina Chaves Buldrin. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados de investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 03, n. 08, p. 532-547, maio/ago. 2018.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Inventário - organizando os achados de uma pesquisa. *EntreVer*, Florianópolis, v. 01, n. 01, p. 137-154, 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura Angélica; SIMAS, Vanessa França. Fontes de informações, Registros investigativos e Modos de produção de conhecimentos: uma compreensão da pesquisa narrativa articulada em três dimensões. *Revista Educación*, Ano XIII, n. 25, 2022.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. (org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 1-10

ROSA, Maria Inês Petrucci, RAMOS, Tácia Arsanello, CORRÊA, Bianca Rodrigues, JÚNIOR, Admir Soares de Almeida. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun 2011.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências., *Revista Brasileira de Educação* 1 v. 25 e250065 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250065>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas – SP, v.19, 1-19, e019018, 2019.

SARTI, Renato; RAMOS, Paula. Três mais um, quatro do quatro e a história da formação de professores no Brasil. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 13, n. Esp., p. 471–491, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13nEsp471-491. Disponível

em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12061>. Acesso em: 8 set. 2025.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 11–26, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 8 set. 2025.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. *Perspectiva*, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 330–350, 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n1p330. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 25 set. 2025.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 227–247, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i2.8062. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13 – 33, 2010.

SILVA, Patrícia; DUARTE, Ana Cristina Santos. A Formação de Professores e um breve cenário das políticas de formação docente no Brasil. (La formación de profesores y un breve escenario de las políticas de formación docente en Brasil.). *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 251–269, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/rbba/article/view/1439>. Acesso em: 8 set. 2025.

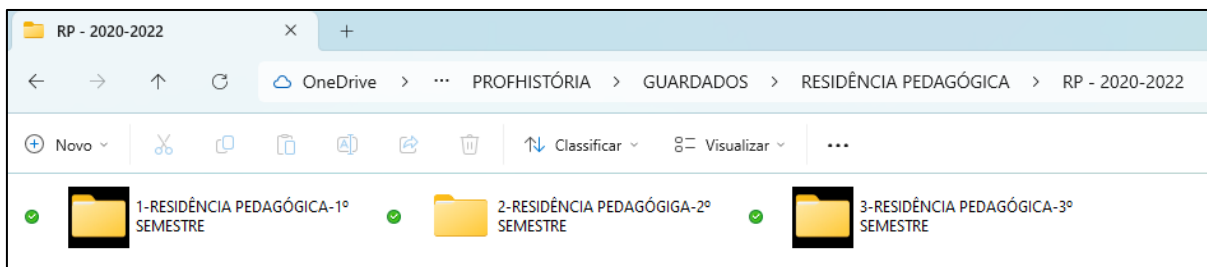
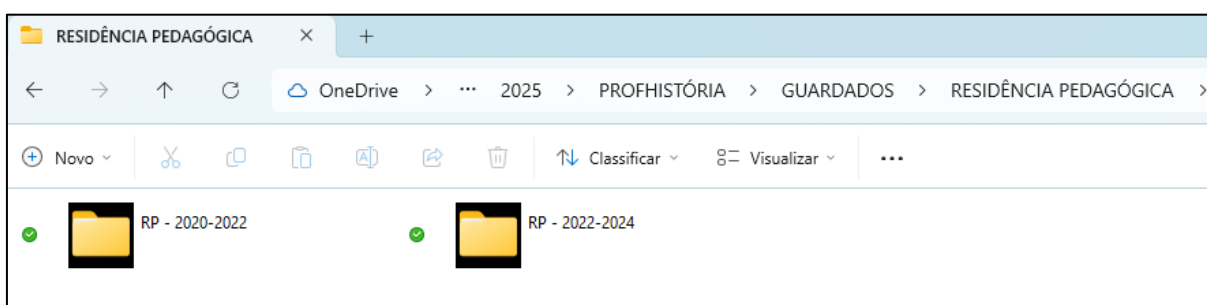
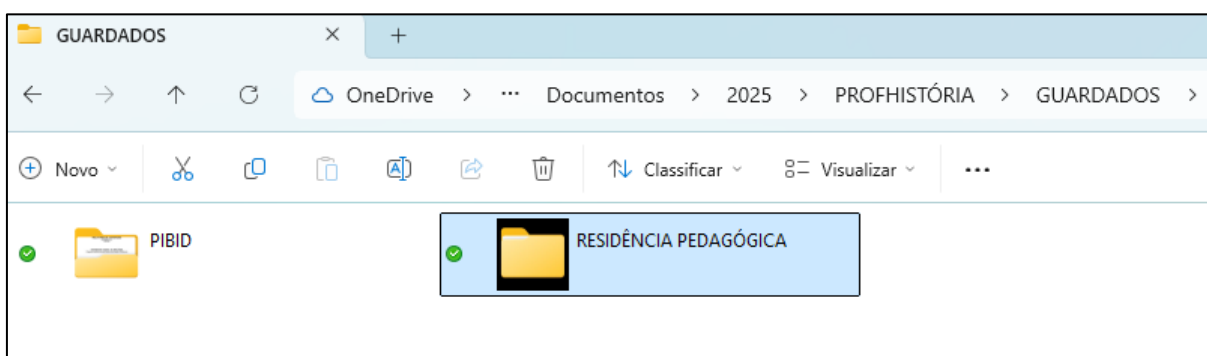
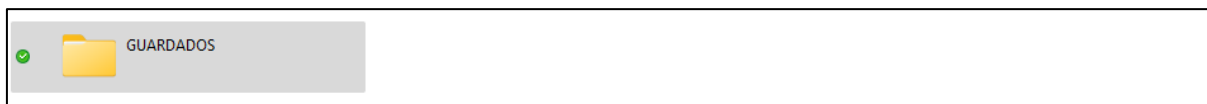
SOUZA, Ana Lúcia Silva e CROSO, Camila (Coord.). Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, CEAFFRO e CERT, 2007. 93p.

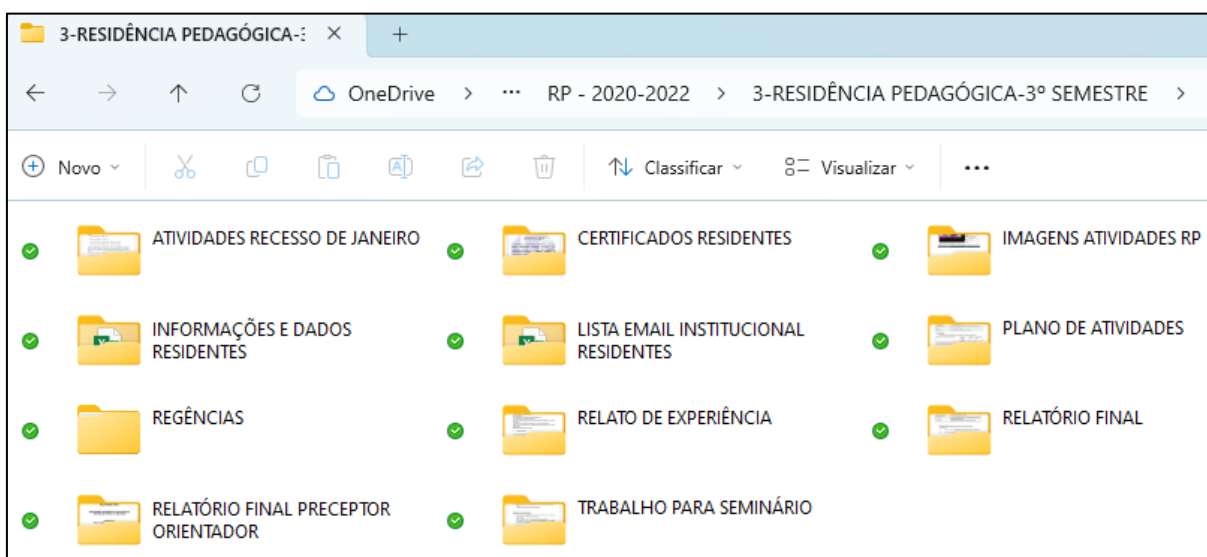
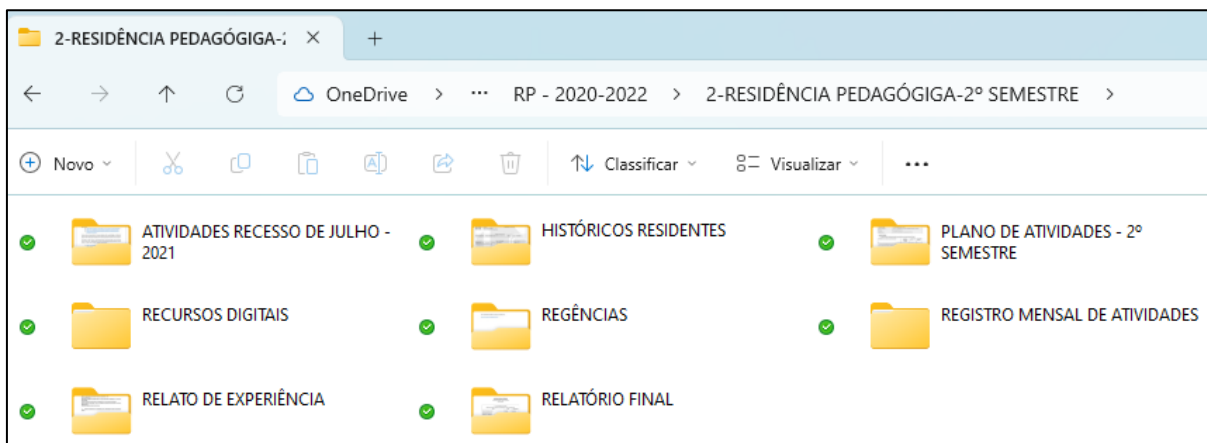
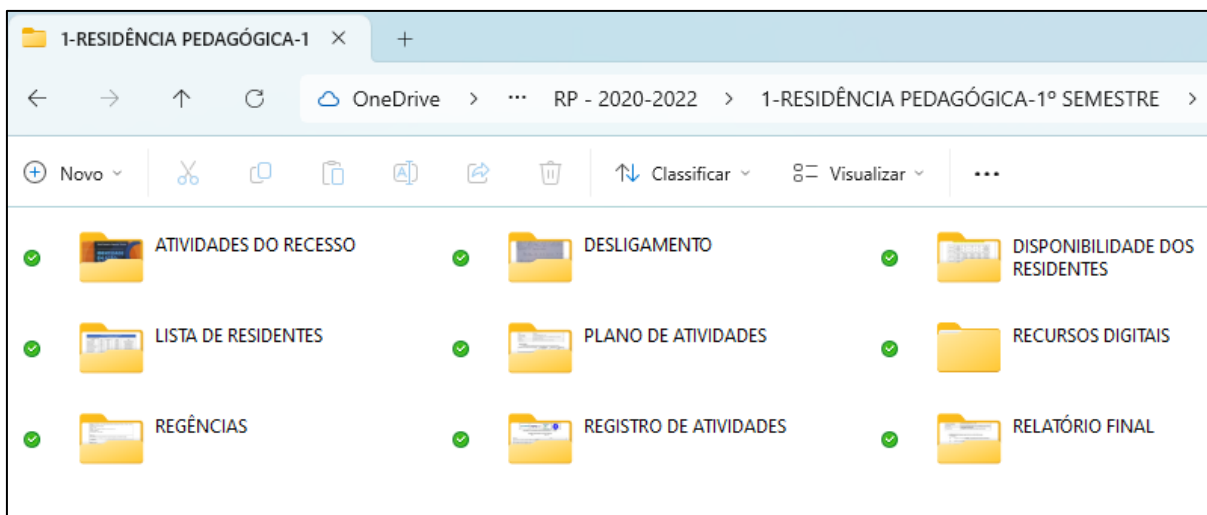
TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

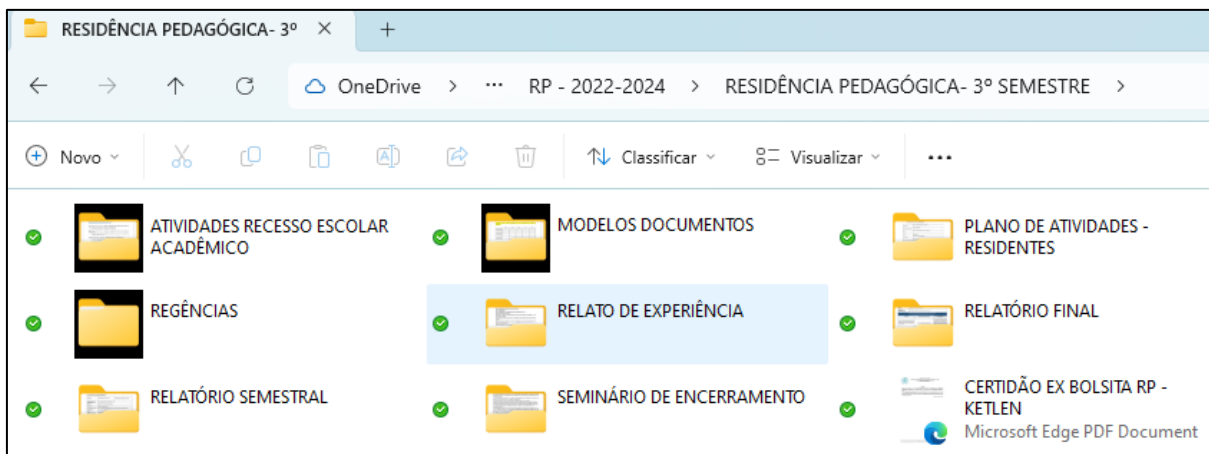
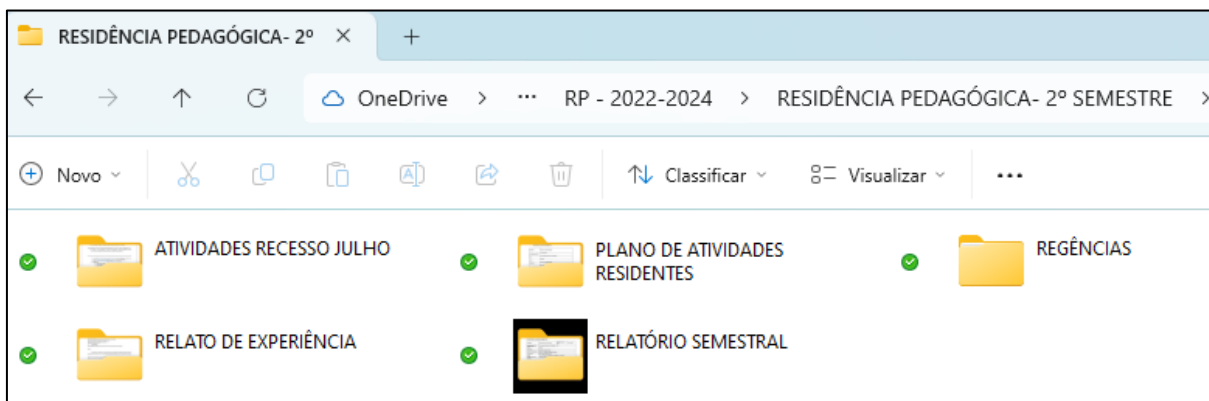
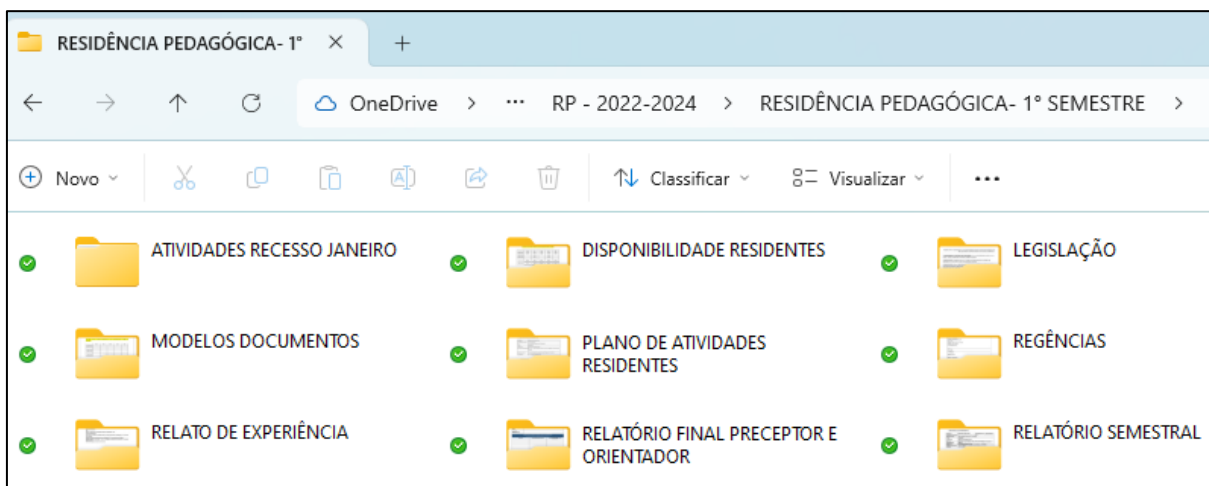
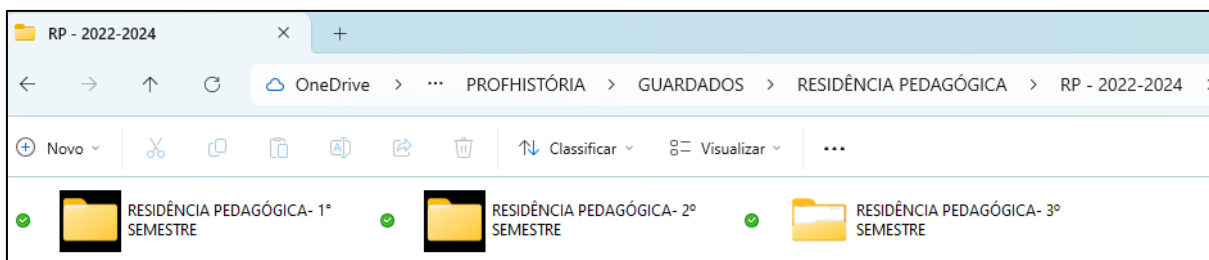
VIDAL, Diana Gonçalves e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 37-70, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882003000100003>

ANEXOS

Anexo I







Anexo II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA Subprojeto Interdisciplinar: História e Geografia Plano de Regência Escolar
I. Plano de Aula: Data: MARÇO 2023
II. Dados de Identificação: Escola: Escola Estadual Governador Israel Pinheiro Professora Preceptora: Ketlen Ferreira Costa Discentes Residentes: Tozelli/ Gomes/ Santos Disciplina: História/Geografia Série: 2º Ano Turmas: A; B; C; D; E; F; G; H Período: MATUTINO Carga Horária: 2H/A
III. Tema: “A música e a dança como forma de resistência cultural e política na festa da irmandade de São Benedito de Ituiutaba”
IV. Objetivos: Objetivo geral: Oportunizar o cumprimento da lei 10639/03; orientar os estudantes na construção do roteiro e organização dos grupos do trabalho interdisciplinar sobre a Congada na cidade de Ituiutaba;
Objetivos específicos: Compreender a formação dos ternos de Congada e suas especificidades; promover o trabalho investigativo por meio de entrevista oral; promover a construção de um documentário como forma de registro histórico; entender o papel da música e da dança como movimento político.
V. Conteúdo: Cultura afro-brasileira, com foco na religiosidade; Festa de São Benedito de Ituiutaba, suas formas de organização e celebração; Desenvolvimento da música e da dança pelos ternos de Congada; A construção de documentário.
VI. Desenvolvimento do tema: O tema será desenvolvido pela união entre os residentes e a Professora Preceptora, buscando auxiliar os alunos na construção do roteiro das entrevistas com os integrantes dos ternos e também do documentário. Para a realização do roteiro é necessário que se faça 5 etapas essenciais: Pesquisa e planejamento: Visitar as locações, falar com as pessoas, obter os fatos – o quem, o que, o quando, onde, o porquê e o como de cada evento a ser documentado. Outras informações como lista de pessoas a serem filmadas, de lugares, e de eventos que devem ser filmados, precisam constar no planejamento de roteiro.

Visualização: O que será mostrado? Apenas falar sobre o problema não o mesmo que documentar o problema, é apenas registrar o que as pessoas acham sobre o problema. É preciso criar uma cadeia de evidências sobre determinado assunto.

A estrutura do documentário: Um documentário tem a mesma necessidade estrutural de um filme de ficção, ele precisa prender a atenção do público, o começo apresenta o tema, mostra as possíveis perguntas a serem feitas ou mostra algo novo ou inesperado, no meio você precisa apresentar informações/evidências que apoiem ou discordem do tema proposto e no fim trazer a resolução, amarra os pontos colocados anteriormente.

Tratamento: esboço do documentário, descreve o conteúdo do documentário e o estilo em que ele deve ser filmado. Sobre o que se trata o documentário. O que será incluído. Como será filmado. E como ele se parecerá.

Roteiro: Um roteiro normalmente inclui diálogos de atores. Mas nas cenas de vida real, ou em depoimentos, o roteiro apenas menciona o que se espera que as pessoas possam dizer.

VII. Recursos didáticos: quadro branco, canetão, aparelho celular, computador, aplicativos de edição de vídeo e som;

XIX. Bibliografia:

HAMPE, Berry. Escrevendo um documentário. Tradução livre e resumida de MAKING DOCUMENTARY FILMS AND REALITY VIDEOS. Barry Hampe. New York: Henry Holt and Company, 1997. Trad. Roberto Braga. NUPPAG (Núcleo de Pesquisa e Produção Audiovisual em Geografia), UNESP – Rio Claro.

X. Anexo:

Roteiro de Análise da celebração:

Observe e registre nos ternos de congada:

- a) Quais sujeitos estão sendo retratadas nas músicas e danças dos ternos de congada?
- b) Quem são os compositores, coreógrafos e dançarinos dos ternos de congada?
- c) Quais são as inspirações para as letras, ritmos e danças da congada?
- d) O que há de inovação e tradição nas letras, músicas e ritmos da congada?
- e) Do que falam as letras, músicas e danças da congada?
- f) Como podemos identificar e diferenciar os ternos de congada, a partir das músicas e danças?
- g) Quais as dificuldades dos ternos de congada em relação a manutenção e inovação das músicas e das danças do grupo?
- h) Qual significado das cores do terno?
- i) Quais ritmos são dançados pelo terno?
- j) Quais são os instrumentos musicais utilizados pelo terno?
- k) O que representa a dança da trança fitas?

XI. Observação: